

TAMPEREEN YLIOPISTO

Heli Antila

”TARKOITUKSENMUKAISESTI JA TAITAVASTI
TYÖELÄMÄN VIESTINTÄ- JA VUOROVAIKUTUSTILANTEISSA”
Sisällönanalyysi ammattikorkeakoulujen viestinnän opintojaksojen
opetussuunnitelmien sisältökuvauksista

Tiedotusopin pro gradu -tutkielma
Marraskuu 2013

TAMPEREEN YLIOPISTO

Viestinnän, median ja teatterin yksikkö

ANTILA, HELI: ”TARJOITUKSEN MUKAISESTI JA TAITAVASTI
TYÖELÄMÄN VIESTINTÄ- JA VUOROVAIKUTUSTILANTEISSA”

Sisällönanalyysi ammattikorkeakoulujen viestinnän oppiaineen sisältösuunnitelmista

Pro gradu -tutkielma, 71 s., 3 liitettä

Tiedotusoppi

Marraskuu 2013

Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ammattikorkeakoulujen viestinnän oppiaineen sisältöä opetussuunnitelmien perusteella. Tutkimus on toteutettu siten, että aineistona on käytetty ainoastaan julkisesti internetistä saatavien opinto-oppaiden sisältökuvauksia. Yhtenäisyyden vuoksi tutkimus on rajattu syksyllä 2013 alkaviin nuorten ammattikorkeakoulututkintoon johtaviin suomenkielisiin koulutusohjelmiin, joissa viestintää opiskellaan osana perusopintoja. Aineiston rajaamiseksi päällekkäisyyksiä on poistettu siten, että saman ammattikorkeakoulun täysin identtisiä sisältökuvauksia ei tarkastella kahteen kertaan. Tutkimusaineistossa on mukana 142 eri koulutusohjelmaa kahdeksalta eri koulutusosalta.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisista osa-alueista viestinnän oppiaineen sisällöt koostuvat suunnitelmatekstien perusteella. Tästä syystä tutkimuksessa ei vertailla eri ammattikorkeakouluja tai koulutusohjelmia keskenään. Tarkoituksena on luoda yleiskuvaa siitä, miten laaja käsite viestintä oppiaineena ymmärretään ja miten eri sisällöt näkyvät ja painottuvat opetussuunnitelmissa. Aihe on yhteiskunnallisesti merkityksellinen, koska ammattikorkeakoulu-uudistus on tutkimuksentekohetkellä työn alla. Julkisuudessa on myös keskusteltu ammattikorkeakoulujen tarjoamasta viestintäosaamisesta työelämälähtöisyyden näkökulmasta. Tutkimustuloksista on myös hyötyä viestinnän opettajille sekä opetussuunnitelmatyöhön.

Tutkimus on aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Aineiston teemarungon muodostamisessa on hyödynnetty myös ammattikorkeakoulujen viestintäopetukseen suunniteltuja oppikirjoja. Aineistoa tarkastellaan alakohdittaisesti sekä sisältöteemojen mukaan. Alakohtaiset erot näkyvät siten, että eniten viestintää opetetaan humanistisella ja kasvatusalalla, liiketaloudessa, kulttuurialalla sekä luonnontieteiden alalla. Vähäisintä viestinnän opetus on luonnonvara- ja ympäristöalalla sekä tekniikan alalla. Sisällöllisesti suurimpana erona on verkko- viestinnän, mediaviestinnän sekä viestintätekniikan rooli sisällöissä. Kyseisiä aihealueita ei näy suurimmassa osassa opetussuunnitelmia lainkaan. Yhteistä viestinnän opintojaksojen sisällöille on niiden nivominen suullisen ja kirjallisen viestinnän ympärille opiskeltavasta alasta riippumatta.

Opintojaksojen nimien perusteella viestintä jakautuu neljään ryhmään, joista ensimmäisessä korostuu työelämälähtöisyys, toisessa viittaus viestintätaitoihin, kolmannessa suomen kieleen ja neljännessä aihealueiden mukainen jaottelu esimerkiksi kirjallinen ja suullinen viestintä. Sisällöllisesti erilaiset nimet pitävät kuitenkin sisällään yllättävänkin samalla tavalla painotettuja sisältökuvauksia.

Ammattikorkeakoulujen viestinnän opetusta ohjaavat valtakunnalliset kompetenssikuvaukset. Osalla ammattikorkeakouluista on myös yhtenäinen viestinnän opintojaksojen kuvaus. Opetussuunnitelmatasolla sisältökuvaukset ovat kuitenkin täsmällisyydeltään hyvin erilaisia. Ohjatakseen opettajan työtä suunnitelmien tulisi olla toisaalta konkreettisemmalla tasolla, toisaalta yhtenäisempiä. Nykyisin sisältöjen painopistealueet voivat vaihdella paljon.

SISÄLLYS

| | |
|--|-----------|
| 1 JOHDANTO..... | 3 |
| 2 VIESTINNÄN OPETUS OSANA AMMATTIKORKEAKOULUOPETUSTA..... | 5 |
| 2.1 AMMATTIKORKEAKOULU OPISKELUMUOTONA | 5 |
| 2.2 VIESTINTÄ AMMATTIKORKEAKOULUN OPPIAINEENA | 7 |
| 2.2.1 Viestinnän oppiaine opettajan näkökulmasta..... | 9 |
| 2.2.2 Viestinnän opetus mediakasvatuksen näkökulmasta | 10 |
| 3 VIESTINNÄN OPETUKSEN TAUSTATEORIAA | 12 |
| 3.1 VIESTINNÄN MALLIEN TARKASTELUA | 12 |
| 3.2 VIESTINNÄN JA OPETUKSEN SUHDE..... | 15 |
| 3.3 TEKNOLOGIAN ROOLI VIESTINNÄN OPETUKSESSA..... | 16 |
| 3.4 VIESTINNÄN MERKITYS TYÖELÄMÄSSÄ | 18 |
| 3.5 VIESTINNÄN SUHDE KULTTUURIIN JA VALTAAN..... | 21 |
| 4 TUTKIMUKSEN METODIT JA NIIDEN SOVELTAMINEN..... | 24 |
| 4.1 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 24 |
| 4.2 TUTKIMUSASETELMA..... | 26 |
| 4.3 TUTKIMUKSEN AINEISTOJEN ESITTELY | 27 |
| 4.4. TUTKIMUSAINEISTONI TEKSTEINÄ | 30 |
| 5 OPPIKIRJOJEN LINJAUKSET – ANALYYSI KIRJOJEN SISÄLLÖISTÄ..... | 33 |
| 5.1 OPPIKIRJA 1: TEKNIKAN VIESTINTÄ. KIRJOITTAMISEN JA PUHUMISEN KÄSIKIRJA | 34 |
| 5.2 OPPIKIRJA 2: VIESTINNÄN TYÖKALUJA AMK-OPISKELIJALLE | 35 |
| 5.3 OPPIKIRJA 3: HYVINVOINTIALAN VIESTINTÄ | 36 |
| 5.4 OPPIKIRJA 4: VIESTINTÄTAIDON PERUSTEET..... | 37 |
| 5.5 TEEMARUNGON MUODOSTAMINEN | 38 |
| 6 VIESTINTÄ OPETUSSUUNNITELMISSA..... | 41 |
| 6.1 SISÄLTÖKUVAUSTEN JAKAMINEN TEEMOIHIN JA ALATEEMOIHIN..... | 43 |
| 6.2 VIESTINNÄN OPINTOJAKSOJEN LAAJUUS | 45 |
| 6.3 VIESTINNÄN OPINTOJAKSOJEN SISÄLTÖKUVAUSTEN KERTOMAA | 47 |
| 6.3.1. Suullinen viestintä opetussuunnitelmassa | 49 |
| 6.3.2 Kirjallinen viestintä opetussuunnitelmassa..... | 50 |
| 6.3.3 Verkkoviestintä osana opetussuunnitelmia..... | 51 |
| 6.3.4 Ryhmäviestintä opetussuunnitelmassa | 52 |
| 6.3.5 Tutkimusviestintää..... | 52 |
| 6.3.6 Yhteisöviestintä vai työelämän viestintä..... | 53 |
| 6.3.7 Uudet teemaluokat: tietotekniikka, media, kokous, kielenhuolto, asiakirjat, argumentointi ja itsearviointi.. | 53 |
| 6.3.8 Sisältökuvaukset viestintäteorioiden ja työelämän näkökulmasta..... | 55 |
| 6.4 ALAKOHTAINEN TARKASTELU | 56 |
| 6.4.1 Humanistinen ja kasvatusala..... | 57 |
| 6.4.2 Kulttuuriala..... | 58 |
| 6.4.3 Luonnontieteiden ala..... | 59 |
| 6.4.4 Luonnonvara- ja ympäristöala..... | 59 |
| 6.4.5 Matkailu-, ravitsemis- ja talousala | 60 |
| 6.4.6 Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala | 60 |
| 6.4.7 Tekniikan ja liikenteen ala | 61 |
| 6.4.8 Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala | 62 |
| 6.4.9 Alakohtaisten erojen merkitys suhteessa teoriaan..... | 62 |
| 7 POHDINTA..... | 64 |
| LÄHTEET..... | 68 |
| LIITE 1..... | 72 |
| LIITE 2..... | 74 |
| LIITE 3..... | 76 |

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisista sisällöistä viestinnän opintojaksot koostuvat suomalaisissa ammattikorkeakouluissa opetussuunnitelmatasolla. Tutkimuksessa tarkastellaan lisäksi sitä, miten oppiaineen sisällöt ja laajuus eri alojen koulutuksissa vaihtelevat ja painottuvat. Tutkimus on rajattu nuorten tutkintoon johtavaan suomenkieliseen koulutukseen. Aineisto koostuu ensimmäisen vuoden perusopintoihin kuuluvien viestinnän opintojaksojen opetus- tai toteutussuunnitelmien sisältökuvauksista.

Opetan itse viestintää ammattikorkeakoulussa. Kiinnostukseni kohteena ovat nimenomaan viestintänimiset opintojaksot. Koska viestintä on käsitteenä laaja, abstrakti ja useilla eri tavoilla tulkittu, oppiaineen opetussisällöissä saattaa olla suuriakin painotuksellisia eroja jopa samalla koulutustasolla. Kyseessä on kehitystutkimus, jolla pyritään saamaan työkaluja ja uusia ideoita viestinnän opettajille opetussuunnitelmien tekoon.

Tutkimusaihe on yhteiskunnallisesti merkityksellinen ja ajankohtainen. Ammattikorkeakouluopetus on uudistumassa ja eri alojen opiskelijoiden perusopintojen muuttuminen yhteisiksi opintokokonaisuuksiksi tulee näkymään jatkossa myös viestinnän oppiaineen sisällöllisissä painotuksissa. Lisäksi julkisuudessa on käyty keskustelua siitä, valmistaako ammattikorkeakouluopetus riittävän hyvin työelämässä vaadittaviin viestintätaitoihin. Viestintäopetuksen työelämäyhteyden tarkastelu antaa osaltaan vastauksia tähän kysymykseen. Ammattikorkeakoulujärjestelmä perustettiin nimenomaan palvelemaan työelämän tarpeita, joten aiheen käsittely on perusteltua. Tieteellisessä tutkimuksessa koko ammattikorkeakoulujärjestelmää on mielestäni tarkasteltu yliopistoja vähemmän, joten siinäkin mielessä tutkimus puoltaa paikkaansa.

Määrittelen aluksi ammattikorkeakoulun opiskelumuotona sekä viestinnän oppiaineen niin opettajan kuin mediakasvatuksenkin näkökulmasta. Mediakasvatusnäkökulma korostaa samalla myös omaa näkemystäni viestinnän oppiaineen sisällöstä, koska koen oppiaineeseen liittyvän pikemmin mediakasvatuksellisen ulottuvuuden kuin esimerkiksi pelkän suomen kielen opetuksen. Tutkin teoriataustana viestinnän malleja sekä pohdin viestinnän, opetuksen ja teknologian suhdetta. Liitän teoreettiseen pohdiskeluun myös viestinnän työelämäyhteyden sekä yhteiskunnallisen merkityksen suhteena kulttuuriin ja valtaan. Mielestäni kulttuuri ja valta sitoutuvat niin merkittävästi kaikkeen yhteiskunnalliseen keskusteluun, etten voi sivuuttaa niitä teoriaosassani.

Tutkimus on laadullinen aineistolähtöinen sisällönanalyysi, joka sisältää esitutkimuksen ja päätutkimuksen. Esitutkimuksen roolina on rakentaa oletusteemarunko päätutkimuksen aineiston luokittelua varten viestinnän oppikirjojen sisällysluettelotasoa tarkastelemalla. En kuitenkaan vertaile oppikirjoja ja opetussuunnitelmia keskenään. Näen kuitenkin esitutkimuksen analyysia selkeyttävänä tekijänä, koska päätutkimuksen aineisto on varsin laaja.

Varsinainen tutkimus käyttää apuna aineiston luokittelussa esitutkimuksessa muodostettua teemarunkoa. Tutkimusaineistona ovat syksyllä 2013 alkaneen nuorisokoulutuksen viestinnän opintojaksojen opetussuunnitelmien sisältökuvaukset siinä muodossa kuin ne ovat julkisesti ammattikorkeakoulujen sivuilta saatavina. Analysoin aineiston ensin teemojen perusteella ja sen jälkeen tarkastelen sitä koulutusaloittain alakohtaisten erojen selvittämiseksi. Pohdinnassa pyrin sitomaan esittelemäni taustateorian käytäntöön sekä pohtimaan jatkotutkimuskohteita aiheen tiimoilta. Suunnitelmien sisältöanalyysin jälkeen olisi tietenkin luontevaa lähteä tarkastelemaan muun muassa sitä, miten suunnitelmat toteutuvat käytännön tuntityöskentelyssä.

2 VIESTINNÄN OPETUS OSANA AMMATTIKORKEAKOULUOPETUSTA

2.1 Ammattikorkeakoulu opiskelumuotona

Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä sekä taiteellista toimintaa. Tehtäviään hoitaessaan ammattikorkeakoulujen tulee edistää elinikäistä oppimista. (Ammattikorkeakoululaki 2003.)

Ammattikorkeakoulujärjestelmän historian voidaan katsoa alkaneen Suomessa jo vuodesta 1974. Tuolloin koulutusrakennetta muutettiin niin, että perusopetuksen ja korkeakouluopetuksen välille muodostettiin niin kutsuttu keskiaste. Uudistuksen tavoitteena oli yhtenäistää ammatillista koulutusta. Ammattikorkeakoulumalli luotiin kuitenkin lopulta vasta vuoden 1989 aikana ylioppilaiden määrän lisääntymisen myötä. Käytännössä ammattikorkeakoulututkintoja kehitettiin nostamalla aiempien ammatillisten tutkintojen ammatillista ja teoreettista tasoa. (Herranen 2003, 2-6.) Esikuvana suomalaisille ammattikorkeakouluille toimi saksalainen Fachhochschule-järjestelmä, jonka tavoitteena on ollut kouluttaa käytännön työntekijöitä työelämän tarpeisiin. Keskiasteen koulutus jakautui näin ammattikorkeakoulututkintoon sekä toisen asteen koulutukseen eli ammattitutkintoon.

Ensimmäiset ammattikorkeakoulut aloittivat kokeiluluvalla vuonna 1991. Silloin väliaikainen lupa myönnettiin 22 ammattikorkeakoululle. Tässä vaiheessa Opetus- ja kulttuuriministeriö ei juuri vaikuttanut opetussuunnitelmiin, sillä ensimmäinen laki (Asetus ammattikorkeakouluopinnoista) julkaistiin vasta 1995. Ammattikorkeakoulujen vakinaistaminen tapahtui vuonna 2000. (Kantelinen & Heiskanen 2004, 22.)

Suomessa on tutkimusajankohtana kaikkiaan 27 ammattikorkeakoulua, joista 25 toimii Opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuudessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnoimista ammattikorkeakouluista 23 on suomenkielistä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013.) Lähivuosina ammattikorkeakoulujen määrä tulee mahdollisesti laskemaan yhdistymisten myötä. Vuonna 2003 julkaistun ammattikorkeakoululain perusteella suomalaiselle ammattikorkeakoululle on määritelty kolme perustehtävää: opetus, tutkimus- ja kehitystyö sekä alueellinen kehitystyö. Vaikka lakiin on tehty muutoksia, nämä kolme päätehtävää ovat säilyneet mukana. Toiminnan tulee olla työelämälähtöistä ja yhteistyön työelämän kanssa tiivistä. (Ammattikorkeakoululaki 2003, Kotila 2005, 11–12.)

Ammattikorkeakoulututkinnot ovat perustutkintoja, jotka ovat pääsääntöisesti laajuudeltaan vähintään kolmen ja enintään neljän vuoden mittaisia. Tutkinnot järjestetään ammattikorkeakoulujen suunnittelemina koulutusohjelmien opintokokonaisuuksina. Opinnot koostuvat perus- ja ammat-
tiopinnoista, vapaavalinnaisista opinnoista, harjoittelusta ja opinnäytetyöstä. (Opetus- ja kulttuuri-
ministeriö 2013.)

Ammattikorkeakouluopintojen tavoitteena on valmistaa opiskelija työelämää varten käytännön
ammattillisella osaamisella, johon yhdistyy myös ammattikorkeakoulututkinnolta vaadittava teoreet-
tinen osaaminen. Opiskelijan toivotaan myös sisäistävän elinikäisen oppimisen vaatimukset, jolloin
hän on valmis pitämään osaamisensa ajan tasalla myös tutkinnon suorittamisen jälkeen. Yksi mer-
kittävä osa työelämäosaamista liittyy opiskelijan viestinnällisiin taitoihin.

Opintojen tavoitteena on antaa opiskelijalle:

- laaja-alaiset käytännölliset perustiedot ja -taidot sekä niiden teoreettiset perusteet alan asiantuntijatehtäviin
 - edellytykset asianomaisen alan kehityksen seuraamiseen ja edistämiseen
 - valmiudet jatkuvaan koulutukseen
 - riittävä viestintä- ja kielitaito
 - alan kansainvälisen toiminnan edellyttämät valmiudet.
- (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013.)*

Opinnoille asetetut tavoitteet tuskin toteutuvat kaikkien opiskelijoiden tapauksessa. Ammattikor-
keakouluopetuksessa yksi suuri haaste onkin opiskelijoiden erilainen tausta. Osa opiskelijoista tulee
lukiodista ja osalla on toisen asteen ammattitutkinto. Koulukohtaiset erot aiemmassa osaamisessa
voivat olla suuret. Lisäksi eroja muodostuu siitä, kuinka kauan aiemmasta koulutuksesta on aikaa
sekä löytyykö opiskelijalta vielä lainkaan työelämäkokemusta. Myös motivaatio ja opiskelutaidot
voivat vaihdella hyvinkin paljon. Lähtötason kirjavuus korostuu yleensä juuri kieli- ja viestintä-
opinnoissa niin tietojen, taitojen, asenteiden kuin motivaation tasolla (Kantelinen & Heiskanen
2004, 25).

Tämän lisäksi opintopistemäärät ja resurssitkaan eivät välttämättä aina kohtaa ammattikorkeakou-
lussa todellisen opetustarpeen kanssa. Esimerkiksi läsnäolotuntien määrä saattaa olla riittämätön
opiskelijaryhmän osaamistasoa ajatellen. (Kantelinen & Heiskanen 2004, 25.) Ammattikorkeakou-
luissa on opetuksen ja tutkimuksen vapaus (Ammattikorkeakoululaki 2003), joten yksittäisillä opet-
tajilla on toteutustensa suhteen runsaasti valinnanvaraa. Opetusresurssien määrään opettajat eivät
kuitenkaan voi vaikuttaa.

Vuosina 2011–2014 on aloitettu valtakunnallinen ammattikorkeakoulu-uudistus, jolla tavoitellaan ammattikorkeakouluille itsenäisempää ja joustavampaa roolia. Uudistus tapahtuu kahdessa vaiheessa. Aluksi lainsäädäntöön tehdään muutoksia, jotka tähtäävät ammattikorkeakoulujen rakenteellisen uudistamisen nopeuttamiseen. Myös toiminnan laatuun ja vaikuttavuuteen toivotaan parannusta lakiuudistuksilla. Toisessa vaiheessa muutos vaikuttaa muun muassa ammattikorkeakoulujen rahoitusperusteisiin siten, että perusrahoitusvastuu siirtyy valtiolle. Ammattikorkeakouluista tulee näin itsenäisiä oikeushenkilöitä. Vuoden 2014 alusta myös ammattikorkeakoulujen toimiluvat uudistetaan ja tutkimusentekoaajankohtana on meneillään myös ammattikorkeakoulujen toimiverkkouudistus. (Opetus- ja kulttuuriministeriö. Amk-uudistus 2011–2014. 2013.)

2.2 Viestintä ammattikorkeakoulun oppiaineena

Viestinnän oppiaine lukeutuu useimmissa koulutusohjelmissa perusopintoihin. Osa koulutusaloista luokittelee viestinnän ammattiaineeksi ja integroi sen ammatillisiin sisältöihin tai vastaavasti integroi viestinnän äidinkielen oppiaineen sisälle (Hankala & Kotilainen 1999, 51). Viestinnän pakollisuutta itsenäisenä oppiaineena ei ole määritelty, mutta viestintäosaaminen on yksi ammattikorkeakoulun oppimistavoitteista.

Ammattikorkeakoulututkintojen viestintätaito on määritelty vieraiden kielten taidon tapaan Valtioneuvoston asetuksessa ammattikorkeakouluista (352/2003). Asetuksen raamit ovat kuitenkin hyvin väljät, sillä määritelmä kuuluu *riittävä viestintä- ja kielitaito* sekä perusopintojen tarkoituksiin kirjattu *perehdyttää opiskelija asianomaisen tehtäväalueen yleisiin teoreettisiin perusteisiin ja viestintään*. (352/2003 §7) Asetuksen kielitaitovaatimuksissa puolestaan viitataan julkisyhteisöjen ja virkamiesten *riittävän hyvään* suomen kielen taitoon (352/2003 §8). Tämän konkreettisemmin valtioneuvoston asetus ei viestinnän opetussisältöjä tai opeteltavaa tasoa määrittele, joten ammattikorkeakouluilla itsellään on melko vapaat kädet opetussisältöjen suunnittelun suhteen. Koska *riittävä viestintätaito* -määritettä ei ole avattu yksityiskohtaisemmin, se todennäköisesti myös tulkitaan eri tavoin.

Käytännössä tämä on johtanut tilanteeseen, jossa eri ammattikorkeakoulujen ja koulutusohjelmien käytännön toteutukset ovat eronneet toisistaan hyvinkin paljon ja tämän on pelätty heijastuvan myös eritasoisena opetuksena (Kantelinen & Heiskanen 2004, 14). Erojen todellisuus kulminoitui 2000-luvulla jopa siihen, että kieli- ja viestintäopintojen oppimistavoitteita ei ollut kaikissa ammattikor-

keakouluissa välttämättä edes määritelty lainkaan tai sitten ne olivat vain koulutusohjelmakohtaisia, joten ammattikorkeakoulutasoinen yhteinen strategia puuttui kokonaan (Kantelinen & Heiskanen 2004, 56).

Tästä syystä ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry perusti ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän asiantuntijatyöryhmän eli niin kutsutun kielityöryhmän. Sen tavoitteena oli toisaalta selvittää kehittämistarpeita, toisaalta tehdä aktiivista kehitystyötä. Ensimmäiset käytäntösuositukset työryhmä julkaisi vuonna 2004. Sen jälkeen suosituksia on päivitetty tarvittaessa. (Kantelinen & Heiskanen 2004, 16.)

Kielityöryhmä on laatinut muun muassa yhteisen suomen kielen ja viestinnän opintojaksojen tavoitekuvausten:

Opiskelija pystyy toimimaan tarkoituksenmukaisesti ja taitavasti työelämän viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa. Hän osaa ottaa huomioon vastaanottajan, tilanteen ja alan vaatimukset sekä viestiä jäsentyneesti, ymmärrettävästi ja vakuuttavasti. Hän osaa ja haluaa kehittää suomen kielen ja viestinnän taitojaan osana omaa ammattitaitoaan. (Tanskanen 2009)

Ohjeistuksissa viestintä on niputettu yhteen suomen kielen kanssa. Vuonna 2011 päivitettyjen suositusten kompetenssi- ja osaamistasokuvauksissa suomen kielen ja viestinnän opintojen sisällölliset osa-alueet on jaettu kahteen osaan: 1) asiantuntijaviestintä: oman viestintäkompetenssin tavoitteellinen kehittäminen sekä 2) työelämän ryhmäviestintä: tarkoituksenmukainen ja yhteistyökykyinen toiminta työelämän yhteisöllisissä viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa (liite 1). Kompetenssikuvaukset on jaettu lisäksi kolmeen ryhmään, joissa osaamiskuvaukset on numeroitu yhdestä kolmeen kompetenssin tärkeyden mukaan. Osaamistasot on jaettu 1) omien viestintätaitojen kehittämiseen, 2) työyhteisö- ja vuorovaikutusosaamiseen, 3) asiantuntijana viestimiseen, 4) tekstuaaliseen osaamiseen sekä 5) eettiseen ja kulttuuriseen osaamiseen. Nämä on puolestaan eritelty tavoitteisiin ja osaamistasokuvaamisiin. Valtakunnalliset kompetenssikuvaukset kertovat sisällöistä kuitenkin vain yleisellä tasolla eivätkä ole sidoksissa esimerkiksi opintojaksojen laajuuteen. Päätökset kurssien konkreettisista sisällöistä ja laajuuksista tehdään edelleen siis ammattikorkeakoulukohtaisesti. (Kielten ja viestinnän opetuksen käytäntösuositukset ammattikorkeakouluissa 2011, 1, 21–24.)

Viestinnällinen kompetenssi tarkoittaa kykyä viestiä tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti erilaisissa tilanteissa. Lisäksi viestintäosaamista voidaan tarkastella tiedon, taidon ja motivaation kautta. (Lohtaja-Ahonen & Kaihovirta-Rapo 2012, 21.) Käytännössä jopa yksittäinen viestinnän opettaja saattaa konkretisoida itse *tehokkuuden* ja *tarkoituksenmukaisuuden* sekä määritellä ne *erilaiset tilanteet*, joissa opiskelijoiden tulee pystyä toimimaan.

2.2.1 Viestinnän oppiaine opettajan näkökulmasta

Viestinnän opetuksella on pitkät perinteet, vaikka viestintä-nimellä oppiainetta ei välttämättä olekaan opetettu kovin kauaa. Viestintää voidaan pitää retoriikkana eli puheoppina yhtenä maailman vanhimmista akateemisista oppiaineista, jonka merkitys oli korostunut jo Antiikin aikana (Wiio 2009, 81). Viestintä on tämän päivän oppiaineena haasteellinen jatkuvasti muutoksessa olevan luonteensa vuoksi. Kun opintojakson sisällöt halutaan pitää ajankohtaisina, on kokonaisuus jatkuvan muutoksen alla. Sinällään samoja asioita täytyy käsitellä jokaisella kerralla hivenen erilaisesta näkökulmasta. Uusien viestintävälineiden ja tutkimusten sisäistäminen vaatii opettajalta aktiivista otetta. Opettajan olisi tärkeää kouluttautua jatkuvasti. Silti suunnitteluresurssi viestinnän kurssilla on varsin pieni. Käytännössä opettajan on tehtävä suunnittelun ja oman osaamisensa eteen kompromissiratkaisuja, sillä aika ei riitä kaikkeen.

Muuttuvasta luonteestaan huolimatta viestinnän oppiaineen sisältö ei ilmeisesti ole kuitenkaan kokenut muutoksia aivan samassa tahdissa kuin työelämän viestintäkäytännöt. Esimerkiksi opistoasteen muuttuminen ammattikorkeakouluksi ei tuonut alkuvaiheessa suuria muutoksia viestinnän opetukseen. Tosin kirjallisen ja suullisen viestinnän aiheiden käsittelytapa muuttui jo alkuvaiheessa teoreettisemmaksi. (Hankala & Kotilainen 1999, 51.)

Toinen suuri haaste oppiaineen sisällöissä on sen näennäinen tuttuus. Riippumatta opiskelijan aiemmasta koulutustaustasta tai työkokemuksesta, jokainen on kirjoittanut ja esiintynyt aiemminkin. Turhautuneisuutta saattaa aiheuttaa juuri oppiaineen tuttuuden vaikutelma, joten myös opiskelijoiden motivointiin on kiinnitettävä huomiota. Wiio (2009, 81) huomauttaakin osuvasti, että kaikki kokevat itsensä jossain määrin viestinnän ammattilaisiksi, koska kaikki viestivät. Oma äidinkieli nähdään usein niin itsestään selvänä asiana, että voi olla vaikea hahmottaa sen merkitystä oppiaineena ja tutkimuskohteena (Heikkinen 2007, 67). Opiskelijoiden aiemmat koulukokemukset voivat liittyä kielioppiin, joten yleisemmällä ja teoreettisemmalla tasolla liikkuva ammattikorkeakoulun

viestintä voi aiheuttaa myös hämmennystä. Lehtonen (2001, 203) kuvailee viestinnän osaksi äidinkielen oppiainetta. Hänen mukaansa äidinkielen oppiaineen tavoitteena on tarjota periaatteita, ajatustapoja ja toimintamalleja, joiden avulla nuoret voivat rakentaa itsestään sosiaalisia subjekteja. Sosiaalisen subjektin käsitteellä ymmärtää, että nuoret löytävät oman paikkansa yhteiskunnasta.

Vaikka viestintään sisältyvistä kokonaisuuksista saattaa olla suhteellisen helppo rakentaa opintojaksolle sisältörunko, nousee ongelmaksi tiedon määrä sekä eri osa-alueiden välinen painotus suhteessa käytettävissä olevaan aikaan. Esimerkiksi esitelmän pitäminen on yksittäiselle opiskelijalle merkittävä kokemus, mutta jos lähiopetustunteja on 36 ja opiskelijoita 25, yhtälöstä tulee haastava. Koko sisältö ei voi tietenkään koostua pelkistä esitelmistä ja niiden analysoimisesta. Pohdintaa aiheuttaa myös, miten kokonaisuuteen lisätään esimerkiksi keskusteluun pohjautuva vuorovaikutus, sosiaalinen media, mediayhteistyön merkitys työelämässä, tieteellisen raportin tekeminen tai vaikkapa luova kirjoittaminen. Tai kuuluvatko nämä kaikki ylipäätään jokaisen opettajan mielestä viestintäkursin sisälle? Omasta mielestäni kuuluvat.

Pyrkimys työelämäpainotteisuuteen tuo myös haasteen erityisesti nuorisoryhmien kanssa. Suoraan lukiosta ja ammattikoulusta tulevien opiskelijoiden työelämäkokemus ja -tuntemus on usein erittäin pieni. Monien tärkeiden asioiden merkitystä joutuu perustelemaan, koska opiskelijat eivät tunnista asian yhteyttä työelämään. Tuttuihin asioihin ei osata vielä hakea uudenlaisia ajattelutapoja tai monipuolisempia näkökulmia. Tästäkin syystä motivointiin on kiinnitettävä huomiota ja valittuja opintosisältöjä kannattaa perustella.

2.2.2 Viestinnän opetus mediakasvatuksen näkökulmasta

Ammattikorkeakoulun viestinnän opetusta voidaan tarkastella mediakasvatuksen näkökulmasta. Viestinnän opetuksen sijoittaminen mediakasvatuksen kontekstiin korostaa viestinnän poikkitieteellistä asemaa teoriakentässä. Viestinnän oppimateriaalia pohdittaessa liikutaan kasvatustieteiden puolella, kun taas viestintä opetuksen kohteena on osa tiedotusopillista pohdintaa (Härkönen 1994, 194).

Mediakasvatus määritellään viestintäkasvatuksen osa-alueeksi, jonka tarkoituksena on antaa tietoa ja valmiudet toimia mediaympäristössä ja joukkotiedotusvälineiden parissa. Käsite viestintäkasvatus otettiin käyttöön 1980-luvulla ja sitä ennen puhuttiin joukkotiedotuskasvatuksesta. Viestintäkasvatuksen kehittyminen on lähtenyt liikkeelle yhteiskunnallisista ja kulttuurisista muutoksista. (Här-

könen 1994, 16, 24, 33.) Kotilainen (2000, 45) jakaa viestintäkasvatuksen kolmeen osa-alueeseen perusopetuksen viestintäkasvatusta tarkastellessaan: 1) oppilas viestien vastaanottoprosessissa, 2) oppilas viestijänä ja 3) oppilas viestintäympäristössään. Tämä sama kolmijako voidaan siirtää myös ammattikorkeakouluopetukseen, tosin oppilaan sijaan silloin puhutaan opiskelijasta.

Ammattikorkeakoulun viestinnän oppiainetta voitaisiin tarkastella myös jatkumona peruskoulussa tehdylle viestintäkasvatukselle, sillä viestintä on mainittu painopistealueena myös peruskouluopetuksessa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 39, Suoranta 2003, 45.) Erona on kuitenkin se, että viestintä ei ole perusopetuksessa erillisenä oppiaineena, vaan se on integroitu muihin aineisiin, yleensä äidinkieleen. Viestinnän ja opetuksen suhteesta tiiviin tekee myös Suorantan (2003, 51) näkemys kasvatuksesta vapaan eettisen taitamisen, vuorovaikutuksen, kumppanuuden ja yhteistoiminnan alueena. Perinteistä tietoakaan hän ei hylkää, mutta ei nosta kuitenkaan sen roolia ensisijaiseksi viitaten Freiren pedagogisiin näkemyksiin.

3 VIESTINNÄN OPETUKSEN TAUSTATEORIAA

3.1 Viestinnän mallien tarkastelua

Haastavan ja mielenkiintoisen viestinnän opetuksesta tekee se, että viestintä on läsnä kaikessa ihmisten välisessä kanssakäymisessä – niin työelämässä kuin vapaa-ajallakin. Viestintä-käsitteen määrittelyn hankaluutena voidaan pitää sitä, että viestintä itsessään on abstrakti käsite, eikä sitä voida tarkastella konkreettisena ilmiönä (Kunelius 1998, 9). Juholin (2009, 11) korostaa lisäksi viestinnän integraatioluonnetta. Tästä syystä viestintää ei hänen mukaansa tulisiakaan tarkastella irrallisena ilmiönä, vaan osana jokaisen yksittäisen henkilön työtehtäviä ja kaikessa toiminnassa mukana olevana ymmärtämisen välineenä. Viestintä-käsitteen määrittelyn hankaluutta lisää myös se, etteivät alan tutkijat itsekään ole yksimielisiä edes alan peruskäsitteistä (Wiio 2009, 81).

Viestijänä on mahdoton koskaan saavuttaa täydellisyyttä. Omissa taidoissa on aina parannettavaa. Viestintään liittyy myös jatkuva muutos. Juholin (2009, 11) kuvaa muutosta pysyväksi olotilaksi, jossa selviytyminen tapahtuu nimenomaan viestinnän avulla. Lisäksi viestinnälle asettaa haasteita suuri epäonnistumisriski. Niin kutsutut Wiion lait (Wiio 2009, Lohtaja-Ahonen & Kaihovirta-Repo 2012, 20) kuvastavat hyvin sitä, miten haasteellisen asian kanssa olemme tekemisissä puhuessamme viestinnästä. Esimerkiksi jo Wiion ensimmäinen laki ”Viestintä yleensä epäonnistuu – paitsi sattumalta.” (Wiio 2009, 7) kertoo suoraan käsitteen haasteellisuudesta. Wiio huomauttaa myös, ettei yksiselitteistä parasta viestinnän menetelmää ole olemassa, koska jokainen viestintätilanne on yksilöllinen. Tilanteeseen itsessään saattaa liittyä sisäisiä tai ulkoisia rajoituksia tai esimerkiksi kulttuuriset erot voivat vaatia muutoksia viestintäkäyttäytymisessä. (Wiio 2009, 15, 106.)

Viestintää tarkasteltiin pitkään prosessina, jossa yleisö oli mediaviestin passiivisena vastaanottajana. Kiinnostus kohdistui aluksi myös viestintämalleihin. Myöhemmin tutkimuksissa on keskitytty entistä enemmän myös merkityksiin, prosesseihin, mediaan itsessään sekä yleisön rooliin. Ihmistä on kuvailtu pikemminkin tuottajaksi kuin pelkäksi kuluttajaksi. (Jansson & Falkheimer 2006, 18, Stöber 2006, 41.)

Viestinnän perusmalleissa on eroteltu kolme pääsuuntausta, joita käytän tarkastelussani taustoittaessani viestinnän historiaa ja samalla luon taustaa ammattikorkeakoulujen viestinnän opintojaksojen analyysille. Ensimmäinen tunnettu määritelmä oli niin kutsuttu lääkeruiskumalli, jossa viestintää tarkasteltiin lähettäjän ja vastaanottajan välisenä vuorovaikutusketjuna. Ajatuksena oli, että lähettäjä

lähettää sanoman, jonka vastaanottaja vastaanottaa. Tämän jälkeen vastaanottaja vastaa viestiin antamalla palautetta lähettäjälle. (Kunelius 1998, 10.)

Vaikka malli sisältääkin mahdollisuuden vastaanottajan kommenttiin, on vastaanottajan rooli kuitenkin nähty suhteellisen passiivisena. Myöskään viestintään vaikuttavia häiriötekijöitä ei tässä mallissa ole huomioitu. Nykyisin korostetaan yhä useammin malleja, jossa lähettäjää ja vastaanottajaa ei välttämättä edes eritellä, vaan puhutaan ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. ”Viestintä tapahtuu siellä, missä ihmiset ovat ja työskentelevät ja missä he itse tuottavat ja vaihtavat tietoa ja kokemuksia.” (Juholin 2009, 62.) Tulkitsen Juholinin näkemyksen niin, ettei viestintä ole tänä päivänä välttämättä hierarkkisesti rakentunutta. Ihmiset eivät ole yksiselitteisesti lähettäjiä tai vastaanottajia, vaan aloite viestintään voi tulla keneltä vain. Valmiiden viestien vastaanoton sijaan on siis oltava valmiuksia tuottaa niitä myös itse.

Toinen näkemys on viestintä yhteisyyden rakentamisena. Tässä ydinkysymyksenä on yhteinen merkkijärjestelmä sekä usein myös kulttuurinen yhteisyys, esimerkiksi yhteinen kieli. Tämän näkemyksen kehittäjänä pidetään James Careytä. (Karvonen 2002.) Careyn rituaalimallissa viestintä toimii yhteisön ylläpitäjänä, säilyttäjänä ja arvojen välittäjänä (Mörä 2004, 121). Merkityksellistä ei siis ole informaation siirtäminen sinänsä, vaan yhteisten uskomusten esittäminen, jopa tietynlainen seremoniallisuus. Vastaavasti sanomien levittämistä merkityksellisempää on yhteisön ajallinen ylläpito (Carey 1994, 85.) Erityisesti verkkoviestinnän lisääntymisen ja sosiaalisen median synnyn myötä tämä näkemys on mielestäni noussut kiintoisaksi. Yhteisyysnäkökulma liittyy myös työelämän ja eri alojen sisäiseen viestintään. Yhteisöllisyyden rakentamiseen ja vahvistamiseen tarvitaan juuri viestintäosaamista (Juholin 2009, 13).

Kolmas tapa tarkastella viestintää on pohtia merkitysten muodostumista. Liitän tämän näkemyksen konstruktivistiseen oppimisteoriaan, jonka perusajatuksena on, että jokainen muodostaa uusista käsiteltävistä asioista oman henkilökohtaisen merkityksensä omien taustakokemustensa perusteella. Myös tämä malli voidaan siis yhdistää tuottajuuteen.

Kirjoittaja ja kirjoituksen lukija ovat molemmat tuottajia: kirjoittaja kokoaa joukon sanoja lauseiksi ja virkkeiksi, joista lukija tuottaa itselleen ymmärryksen, mikä ei välttämättä ole sama kuin kirjoittajan tarkoittama. Tällaista lukijoiden tuottamaa ymmärrystä tai luentaa sanotaan reseptioksi. (Karvonen 2002.)

Tämä näkemys on mielestäni kiinnostava juuri viestinnän opetusta tarkasteltaessa. Opettajalle on haasteellista pyrkiä löytämään kurssin aikana yksittäisiä näkökulmia, jotka tuovat jokaiselle opiske-

lijalle ainakin muutamia uudenlaisia ajatuksia käsiteltävistä aihealueista. Tämä abstraktisuus heijastuu myös arvioinnissa. Viestinnässä ei välttämättä ole hyödyllistä pitää perinteisiä kokeita, vaan antaa arviointi keskustelujen, esiintymisten ja kirjoitusten perusteella. Viestinnän opetus ei siis voi olla vain sanoman lähettämistä vastaanottajille, jossa testataan kokeen avulla sanoman perillemeno. Pikemminkin opetuksesta tulisi löytää piirteitä merkitysten muodostumisesta tai jopa yhteisöllisten kokemusten rakentamisesta, esimerkiksi tuntikeskustelujen avulla. Viestinnän kurssisisältöjä on päivitettävä jatkuvasti ja sisällöt ovat yleensä opetusvaiheessa jo jossain määrin vanhentuneita.

Fiske (1992, 14) määrittelee viestinnän kahden pääkoulukunnan mukaan. Hänen mukaansa viestintä voidaan jakaa sanomien siirtoon tai merkitysten tuottamiseen ja vaihtoon. Hän puhuu prosessikoulukunnasta ja semioottisesta koulukunnasta, mutta korostaa kuitenkin ettei kyseessä ole kaksi toisensa poissulkevaa näkemystä, vaan tutkijan kannattaa tilanteen mukaan ammentaa näkökulmia näistä molemmista (Fiske 1992, 15, 17). Molemmissa koulukunnissa yhdistävänä tekijänä on sosiaalinen vuorovaikutus. Esittelemäni kolmijakoisen mallin yhteisöllisyys-näkökulma Fiskeä määrittelystä kuitenkin puuttuu. Hän kuitenkin käsittelee myös yhteisöllisyyttä viittaamalla yhteisten koodien luomaan yhteisöllisyyteen (Fiske 1992, 103). Myös merkitysten tuottamisessa Fiskeä näkemys korostaa mielestäni semioottista lähestymistapaa ja merkkejä, kun vastaavasti itse miellän merkitykset pikemminkin ihmisten muodostamina viestien vastaanottajien luomina henkilökohtaisina merkityksinä kuin merkkeinä. Fiske kuitenkin toteaa myös merkityksen olevan viestin vastaanottajan ja sanoman välistä vuorovaikutusta ja näkee viestinnän roolin merkittävänä tarkasteltaessa arvojen tuottamista ja ylläpitoa (Fiske 1992, 191, 245).

Prosessikoulukunnan edustajaksi voidaan nimetä muun muassa Stuart Hall, joka tarkastelee viestintää diskursiivisesta näkökulmasta. Hän on luonut käsitteet uloskoodaus ja sisäänkoodaus (Hall 1992, 133–134). Hallin mukaan viestintäprosessin eri osat ratkaisevat lopulta tapahtuman onnistumisen. Viesti ei voi vaikuttaa ellei vastaanottaja onnistu merkityksellistämään sitä. Lisäksi Hall tarkastelee viestinnällistä prosessia Barthesin tunnetuksi tekemän kahtiajaon kirjaimellisten merkitysten (denotaatioiden) ja sivumerkitysten (konnotaatioiden) näkökulmasta. (Hall 1992, 140; Pantti 2004, 240–241.)

Viestintää voidaan tarkastella myös sisäis-, kohde- ja yleisöviestinnän käsitteiden kautta. Sisäisviestintä tapahtuu yksilön tai yksittäisen järjestelmän sisällä. Kohdeviestintä toimii vastaavasti näiden välillä eli kyseessä on viestien vaihdanta. Osapuolten välisestä viestinnästä käytetään puolestaan nimitystä keskinäisviestintä. Yleisöviestinnässä kohde lähettää sanomaa useille vastaanottajille eli

kyseessä saattaa tällöin olla niin julkinen puhetilaisuus kuin joukkoviestintäkin. (Wiio 2009, 82–83.) Tiedonsiirtoa tarkastellessa viestintä voidaan jakaa myös sanattomaan ja sanalliseen viestintään (Wiio 2009, 92).

Shannonin ja Weaverin (1975, 24) mukaan viestinnän perillemenoa voivat hankaloittaa kolmenlaiset ongelmat: tekniset ongelmat, merkityksen ongelmat ja tehokkuusongelmat. Merkitys kytkeytyy sanomaan niin, että haluttaessa tarkentaa sanoman merkitystä tarvitaan myös sisäänkoodauksen tarkennusta. Tehokkuuteen he liittävät näkemyksen siitä, saadaanko vastaanottava henkilö reagoimaan lähettäjän haluamalla tavalla. Tässä mielessä ajatus liittää viestintään tavoitteellisuuden - tai kuten Fiske nimeää jopa propagandaluonteen. (Fiske 1992, 20–21.)

Viestintätutkimuksissa eri näkemykset korostuvat voimakkaammin eri aikoina. Kommunikaatio-käsitteeseen ovat sisältyneet sekä tiedon jakaminen, että yhteisyys. Lähettäjää korostavan merkityksen sijaan huomio on viime vuosina kääntynyt merkitysten tulkintaan ja jakamiseen. (Malmelin 2003, 115.) Käytännössä tämä tarkoittaa myös siirtämisen muotojen tarkastelua. Perusteltua voisi olla myös opetusmetodien tai viestintätekniikan käytön tutkiminen viestinnän opetuksessa.

3.2 Viestinnän ja opetuksen suhde

Viestinnän opetusta tarkasteltaessa merkittävä käsite on viestintäosaaminen. Viestintää voi olla hankala opettaa tai oppia, ellei osaa hahmottaa sitä, mitä viestintäosaaminen on. Juholin jakaa viestintäosaamisen neljän osa-alueeseen, joiden keskinäinen painotus vaihtelee. Nämä osa-alueet ovat 1) suullinen ja kirjallinen ilmaisu, 2) suhteet ja verkostot kumppaneihin ja sidosryhmiin, 3) viestintävälineiden hallinta ja kehittäminen sekä 4) strategia, jossa hyödynnetään näitä kaikkia. (Juholin 2009, 30–31.)

Viestinnän ja opetuksen suhteeseen vaikuttaa yksittäisen opettajan oma viestintänäkemys. Mikäli opettaja tarkastelee viestintää *informaationa ja ideologiana*, muodostuu myös hänen omaksi empiiriseksi roolikseen toimiminen informaattorina ja ideologina. Jos taas opettaja näkee tärkeänä viestinnän *esteettisen ja eettisen puolen*, toimii hän itse opettajaroolissaan myös esteetikkona ja eetikkona. Viestintää *vuorovaikutuksena* tarkasteleva opettaja on puolestaan opiskelijoiden yhteistyökumppani. Viestinnän *kulttuurista* näkemystä korostava opettaja toimii roolissaan ikään kuin kulttuurityöntekijänä. Eri näkemysten korostuminen tarkoittaa myös erilaisiin opetuksen teoriaperinte-

siin nojaamista. (Härkönen 1994, 192–193.) Opettajan viestintänäkemys ja -osaaminen voivatkin olla selittävinä tekijöinä opintojaksojen sisältöjen mahdollisille painotuseroille. Sekin on mahdollista, että joku yksittäinen opettaja on edelleen perinteisen ”lääkeruiskumallinäkemys” kannalla eikä esimerkiksi huomioi vuorovaikutuksellisuutta tuntityöskentelyssä.

Kotilainen (2000, 39) on jakanut viestintäkasvatuksen kahteen eri näkökulmaan. Hän erottelee *viestintäopetuksen* ja *opetusviestinnän* omiksi käsitteikseen sen perusteella, mihin opetus painottuu. Kun kyseessä ovat etupäässä opetettavan aineen sisällöt, puhutaan opetusviestinnästä. Tällöin viestinnän rooli korostuu työtapana ja oppimateriaalina. Viestintäopetus puolestaan keskittyy viestintään opetuksen kohteena. Tällöin opetuksen tavoitteet painottuvat suoraan viestintään ja/tai viestimiin. Käsitteitä on kuitenkin vaikea erottaa toisistaan. Tarkastellessani ammattikorkeakoulun viestinnän oppiainetta voin käyttää molempia käsitteitä, sillä parhaimmillaan ne limittyvät osana viestinnän opetusta. Saattaa kuitenkin olla myös mahdollista, että osa opettajista onkin vahvasti vain toisen käsitteen takana.

3.3 Teknologian rooli viestinnän opetuksessa

Viestinnän opetukseen kytkeytyy keskeisesti myös valinta teoriapainotteisuuden, tekemisen ja viestintäteknologian välillä. Viestintäteknologian käytöstä opetuksessa keskustellaan paljon. Viestintäteknologialla tarkoitan tässä tutkimuksessa teknisten apuvälineiden käyttöä ja esimerkiksi Internet-sovellusten hyödyntämistä opetuksessa ja oppimistehtävissä. Kotilaisen (2009, 39) käsite viestintäopetus nivoutuu hyvin mielestäni juuri teknologiakeskusteluun. Keskustelua käydään usein teknispainotteisesta näkökulmasta. Jos esimerkiksi viestinnän opetuksessa itsetarkoituksena on käyttää mahdollisimman paljon mahdollisimman erilaista tekniikkaa, saattavat opetuksen sisällöllinen puoli (opetusviestintä) ja perinteinen vuorovaikutus jäädä sivuun. Toisaalta työelämälähtöisyys 2000-luvulla tarkoittaa sitä, että myös teknisen viestintäymmärryksen on oltava hallussa. Juholin (2001, 76) näkee viestintäteknologian suurimpina etuina riippumattomuuden ajasta ja paikasta sekä laajan tavoitettavuuden joka mahdollistaa saman viestin lähettämisen samanaikaisesti suurelle joukolle ihmisiä. Kaikkia viestintäteknologian suomia mahdollisuuksia ei kuitenkaan välttämättä hyödynnetä. Toisaalta saatetaan myös unohtaa, ettei mediavälitteinen viestintä ole pelkkää teknologiaa, vaan myös siihen sisältyy sosiaalisia vuorovaikutustilanteita, joissa ihmiset kehittävät tulkintoja, kokemuksia ja jopa omia keskinäisiä suhteitaan (Fornäs 2006, 34).

Viestinnän opetussisällöissä siirtyminen paperiviestinnästä reaaliaikaiseen viestintään tarkoittaa myös sisällöllisiä muutoksia esimerkiksi kirjoitustyyliä (Juholin 2001, 143). Yksi esimerkki on

virallinen kirje, jonka sanamuoto on muuttunut vapaammaksi. Asiakirjastandardi, jota käytettiin virallisen paperikirjeen asemointimallina, on säilynyt vain paperisissa asiakirjoissa ja liitetiedostoissa, sillä sähköpostiviestissä sitä ei voi käyttää. Muutokset ovat tuoneet esille erilaisia haasteita, sillä ”verkko ei kuitenkaan oikeuta huolimattomaan kielenkäyttöön” (Juholin 2001, 143). Tekstuaalisuuden tuo muutoksia myös viestinnän audiovisuaalinen luonne. Pelkkä tekstuaalinen osaaminen ei riitä, kun tulevaisuuden työtehtävissä viestiin liittyvät myös kuvat ja ääni (Lehtonen 2001, 205).

Muun muassa Harold Innis ja Marshall McLuhan ovat korostaneet tutkimuksissaan viestinnän teknologista roolia, joka näkyy heidän mukaansa muun muassa viestinnän sosiaalisten suhteiden määrittelyssäkin (Pietilä 2004, 137). McLuhanin (1997, 102) mukaan uuden teknologian muutos on vaikuttanut moniin muihinkin yhteiskunnan rakenteisiin. Muutoksen hyötynä nähdään se, että organisaatiarakenteita, ihmisten välisiä suhteita ja organisaatiokulttuuriakin on onnistuttu muuttamaan avoimempaan ja joustavampaan suuntaan (McLuhan 1997, 102, Juholin 2009, 121).

Teknologiaa voi tarkastella myös yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksen näkökulmasta. McLuhan (1997, 22–32) on erotellut viestimet kuumiin ja kylmiin viestimiin osallistumisen näkökulman perusteella. Ratkaisevana erona hän näkee kuumien ja kylmien viestinten suhteen yleisöön. Kuumat viestimet eivät vaadi yleisöltään osallistumista, kun taas kylmät edellyttävät yleisöltään täydentämistä. (McLuhan 1997, 23, Pietilä 2004, 152–153.) McLuhanin kahtiajaon kylmistä ja kuumista viestimistä voi selittää myös aiemmin esittelemäni kolmijaon mukaan. Kuumat viestimet liittyvät tällöin perinteiseen lähettäjä – vastaanottaja -ajatteluun, jossa viestin vastaanottajalta ei edellytetä aktiivista roolia. Sen sijaan kylmiin viestimiin sisältyy ajatus sekä yhteisöllisyydestä että henkilökohtaisten merkitysten luomisesta.

Viestintäteknologian kehitys on ollut nopeaa ja pärjätäkseen työelämässä, on hallittava myös teknologisesti monenlaisia sovelluksia. Toisaalta vuorovaikutus ei voi olla pelkästään teknologiavälitteistä. Joukkoviestinnässä tieto siirtyy suurille massoille aina jonkun median avulla, mutta kahdenvälisissä viestintätilanteissa on osattava myös kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus ja esimerkiksi monet esiintymistilanteet tapahtuvat edelleen elävän yleisön edessä. Suullisissa ja kirjallisissakaan viestintätilanteissa viestin sisällön merkitystä ei voi sivuuttaa, joskin myös sanoman muoto on tärkeää. Viestintätaitoon liittyy myös tilannetajun hallitseminen (Lohtaja-Ahonen & Kaihovirta-Rapo 2012, 7).

3.4 Viestinnän merkitys työelämässä

Viestintä-käsitteen moninaisuus tarkoittaa sitä, että on rajattava ja määriteltävä tarkkaan, mitä viestinnällä missäkin yhteydessä ymmärretään. Kun viestintä linkitetään työelämään, käytetään usein nimitystä yhteisö-, organisaatio- tai yritysviestintä. (Juholin 2001, 18–19.) Koska käsitteet ovat hyvin lähellä toisiaan, käytän jatkossa selkeyden vuoksi nimitystä yhteisöviestintä. Kuten nimikin viittaa, sisällössä korostuu yhteisöllinen näkemys. Yhteisöviestinnässä erotellaan toisaalta me (sisäinen viestintä) ja muut (ulkoinen viestintä).

Ammattikorkeakoulun ja viestinnän oppiaineen osaamistavoitteissa yhdistyy ajatus työelämälähtöisyydestä. Viestintätaitojen on vastattava työelämän vaatimuksiin. Työelämä on muuttuva käsite ja työelämässä tarvittavissa valmiuksissa on alakohtaisia ja kulttuurisia eroja. Työelämää voi mielestäni tarkkailla myös alakohtaisten kulttuuristen käytäntöjen kautta. Habermas (2004, 383) on määritellyt kulttuurin elämismaailmana, jonka kautta ihmisille muodostuu tietynlainen elämänmuoto ja maailmankuva ja jossa vuorovaikutus tapahtuu kielellisen viestinnän kautta (Malmberg 2004, 49). Dewey liittää ihmisten kielenkäytön ja ymmärryksen toiminnalliseen yhteisöllisyyteen. Kulttuurisen viestinnän hän näkee julkisen elämän edellytyksenä, koska kaikenlaiseen viestintään sisältyy mahdollisuus valintoihin, uuden luomiseen ja kehittymiseen. (Kunelius 2004, 104.)

Puhakka (2011, 80–81) on tutkinut ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden työssään tarvitsemia taitoja. Hän tuo esille näkemyksen siitä, että ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden suuri määrä vääristää ja muuttaa hierarkkiseksi työmarkkinoiden kilpailua. Työpaikan haussa korostuu itse tutkinnon lisäksi siis myös iso osa niin kutsuttajia perustaitoja, muun muassa viestinnälliset taidot, joiden perusteella valinta käytännössä tehdään saman tutkinnon suorittaneiden keskuudesta. Akateemiset syrjäyttävät muut kilpailussa työpaikoista. Käytännössä tämä heikentää myös työn löytämistä ammattikorkeakoulututkinnon perusteella.

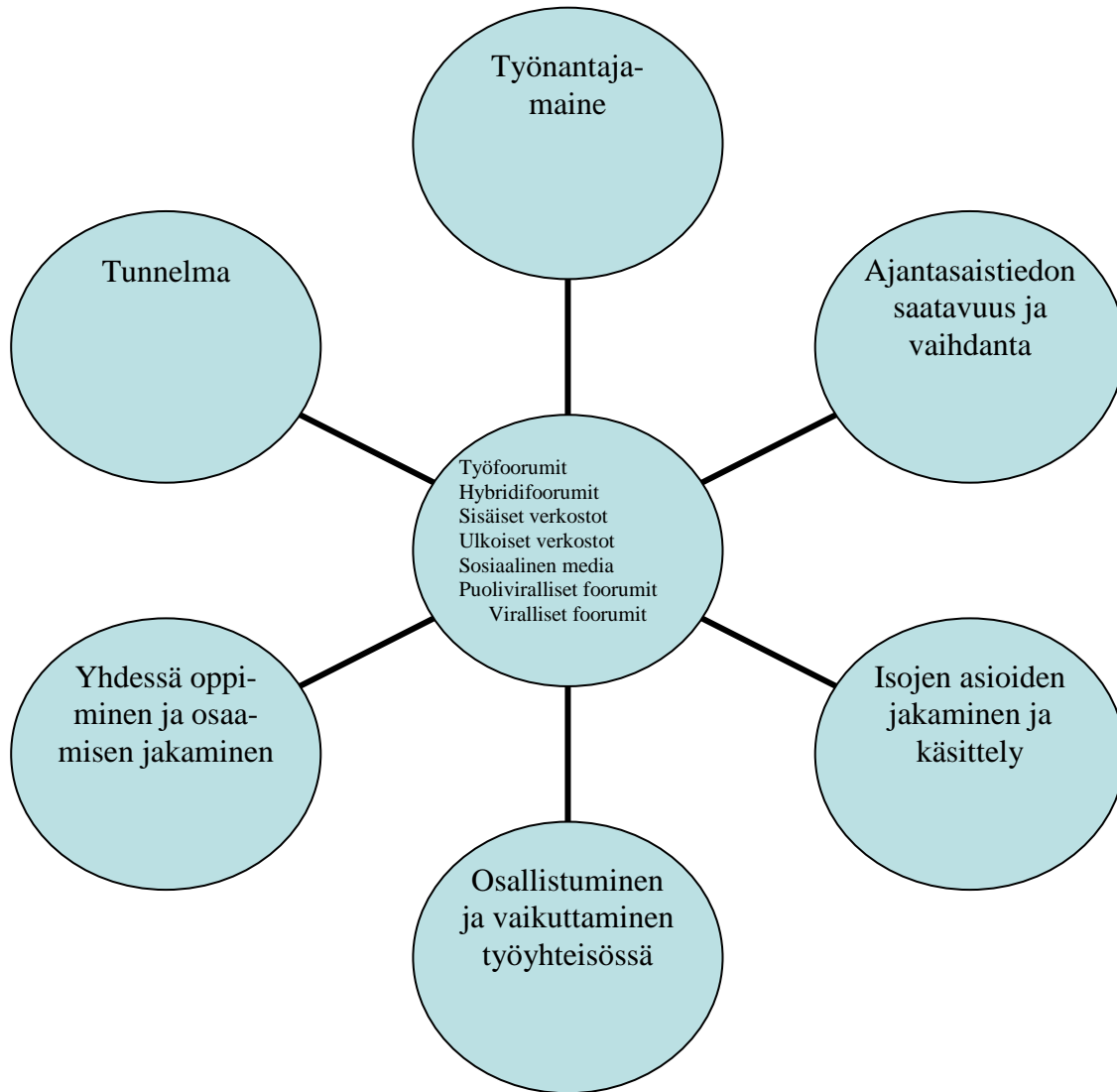
Puhakka (2011, 64) nostaa esille työelämässä tärkeitä perustaitoja, kuten kriittisen analyysin, ongelmanratkaisun, tiimityöskentelyn sekä esittämistäidot, tiedonhaku- ja kirjoitustaidot, jotka ovat tärkeitä 2000-luvun työelämässä. Yhteistä merkittävillä taidoilla on se, että niiden merkitys korostuu alasta riippumatta. Valtaosa Puhakan listaamista merkittävistä asioista sisältyy näkemykseni mukaan viestintä-käsitteen alle. Vaikka tarkastelenkin tässä työssä ammattikorkeakoulututkinnon suorittavia opiskelijoita, uskon Puhakan mainitseman kilpailuasetelman näkyvän myös heidän työnhankinnassaan.

Juholin (2009, 64) puhuu työyhteisöviestinnän uudesta agendasta, jossa hän korostaa itseohjautuvuutta ja kollegiaalisuutta. Tässä mallissa viestintä on osa kaikkia työyhteisön toimintoja. Erillisistä kanavia ja sisältöjä ei enää tulisi tarkastella. Viestintä ei olekaan enää erillisen yksikön funktio, vaan osa yhteisöllisyyden muodostumista, kaikkien työntekijöiden osallistumista ja osa kaikkea työpaikalla tapahtuvaa toimintaa. (Juholin 2009, 64, 79, 80.)

Käytännössä työyhteisöviestinnän uusi agenda tarkoittaa näkemykseni mukaan aktiivista työntekijää, jolla mahdollisuus ja toisaalta myös velvoite osallistua ja vaikuttaa työyhteisön sisäiseen viestintään. Työntekijäaktiivisuus vaikuttaa toisaalta työilmapiiriin avoimuuteen ja tunnelmaan työpaikalla, mutta ennen kaikkea se vahvistaa yhteisöllisyyttä ja nostattaa työyhteisön me-henkeä.

Toisena merkittävänä tekijänä uudessa agendassa korostuu sisäisen ja ulkoisen viestinnän osittaisen sekoittuminen. Perinteisestihän organisaatioiden ulkoisessa viestinnässä on voitu havaita piirteitä lähettäjä-vastaanottaja -mallista. Organisaation sisällä on saattanut vallita tarkka hierarkia siitä, kuka toimittaa ulkoiset viestit ja ihanteena on ollut viestien säilyminen mahdollisimman alkuperäisessä muodossa. Sosiaalisen median myötä myös ulkoista viestintää tulisi tarkastella laajemmin kuin pelkkänä teknisenä tapahtumana, jossa viesti saapuu lähettäjältä vastaanottajalle. Myös ulkoinen viestintä voi olla kahden eri organisaation välistä avointa vuoropuhelua ja yhteistyön tiivistämistä yhteisöllisin keinoin. Erilaisten foorumeiden ja sosiaalisen median myötä asiakkaat muodostavat omat merkityksensä ja mielikuvansa organisaatioista, joten näissä keskusteluissa ja näillä areenoilla kannattaa myös itse organisaation olla mukana, jotta maine ja mielikuva säilyisivät toivottuina.

Työyhteisöagendan piirteet voisi mielestäni siirtää hyvin myös viestinnän opetukseen. Kurssille osallistuva ryhmä on kuin organisaatio pienoiskoossa ja opetus- ja tuntityöskentelyssä voisi hyvin olla mukana agendan sisältämiä piirteitä. Avoimuus ja keskusteluvalmius helpottavat myös yksittäisen opettajan työskentelyä, sillä vuorovaikutuksen kautta hän saa paremmin yhteyden opetettavan ryhmän ajatusmaailmaan ja henkilökohtaisesti luotuihin merkityksiin. Vuorovaikutuksen myötä myös opettaja voi oppia.



Kuva 1. Työyhteisöviestinnän uusi agenda. (Juholin 2009, 64.)

Organisaatioviestinnässä muutoksia on aiheuttanut markkinointi- ja viestintäyksikköjen integrointi. Käytännössä tämä näkyy niin, että markkinointiviestintää ja työelämäviestintää ei enää eritellä selkeästi omiksi kokonaisuuksiksi. Myös markkinoinnin painotukset ovat siirtyneet nimenomaan markkinointiviestinnän suuntaan. Muutos näkyy lisäksi niin, että erillisten viestintäyksikköjen sijaan työyhteisön kaikilta jäseniltä vaaditaan entistä parempia viestinnällisiä valmiuksia. Esimerkiksi projekti- ja tiimityössä yksittäisillä työryhmillä on tiedotus- ja raportointivastuu työstään. Viestinnän opintoihin integrointiajattelu on siirtynyt siten, että on pohdittu viestinnän integrointia ammattiai-neisiin. Näin viestintää ei välttämättä enää olisikaan opetusohjelmassa omana itsenäisenä oppiai-neenaan tai sitten integroinnin avulla voitaisiin lisätä viestinnän opetusta.

3.5 Viestinnän suhde kulttuuriin ja valtaan

Laajana käsitteenä viestinnällä on myös yhteytensä vallitsevaan kulttuurisuuteen sekä valtaan. Tässä tutkimuksessa kulttuurin ja vallan korostaminen ei ole merkityksellistä, mutta mielestäni en voi niitä täysin sivuuttaakaan tarkastellessani viestintää. Kun viestintää tarkastellaan yhteisöllisyyden näkökulmasta ja merkitysten rakentajana, voidaan nämä näkökulmat siirtää myös kulttuurintutkimukseen. Kulttuuri kerää ihmiset yhteisten merkitysten äärelle ja toimii näin identiteettien rakentajana (Fornäs 1999, 31, Pantti 2004, 231).

Kulttuurisuuteen liittyy toisaalta myös globalisaatio. Mitä se tarkoittaa viestinnän näkökulmasta? Tulisiko kansainvälistyvän ilmapiirin jollain tavalla näkyä opintosisällöissä vai ei? Tarkastelemistani viestinnän oppikirjoista Kauppinen, Nummi & Savola (2010, 23) paneutuu rinnakkaiskielisyyden termiin parin sivun virran. Kirja huomioi sen, että yhä useammalla työpaikalla saattaa nykyisin olla muitakin työkieliä kuin suomi. Myös Niemi, Nietosvuori, Virikko (2006, 73–76) viittaa monikulttuuriseen viestintään. Asiaan ei kuitenkaan paneuduta syvemmin. Monikulttuurisuus jää myös omassa tutkimuksessani sivurooliin, koska tarkastelen vain suomeksi pidettäviä viestinnän opintojaksoja.

Vallan merkitys korostuu työelämän viestintätaitoja tarkastellessa. Hall liittää yhteiskunnan valtakenteet yhteiskunnalliseen kulttuuriseen kehitykseen. Hän puhuu vallankäytön uusintamisesta ja korostaa sitä, että kansalaisten on sopeuduttava aina kulloiseenkin vallassa olevaan järjestelmään. (Hall 1992, 21–26, 32.) Ymmärrän Hallin näkemyksen vallankäytön uusintamisesta tarkoittavan tässä yhteydessä lähinnä sitä, että vakiintuneita käytäntöjä toistetaan ikään kuin automaattisesti miettimättä niiden mahdollisia vaihtoehtoja.

Myös yhteiskuntaa voidaan tarkastella yhtenä viestinnän muotona (Schwarz 2006, 21). Viestintää ja kulttuuria ei näin ollen voi tutkia yhteiskunnasta ja valtasuhteista irrallisina käsitteinä. Kulttuurisuus on myös merkittävä osa yhteiskunnallisia käytäntöjä ja toimintoja. Se on osallisena kaikissa yhteiskunnallisissa käytännöissä ja kulttuuria voisi kuvailla käytäntöjen keskinäisten suhteiden summaksi (Hall 1992, 67).

Kulttuuristen ilmiöiden taustalta löytyy myös taloudellisia, poliittisia ja yhteiskunnallisia ehtoja ja ne ovat näin sidoksissa yhteiskunnalliseen vallankäyttöön. Toisaalta myös kulttuuriset käytännöt ja viestintä voivat osaltaan vaikuttaa yhteiskunnallisiin rakenteisiin. Kulttuuriset käytännöt luovat uu-

sia instituutioita, muotoja ja tuotteita. Näistä vastaavasti muodostuu uusien käytäntöjen toimintamalleja. Näin voidaankin sanoa kulttuuristen ilmaisujen myös luovan uusia todellisuuksia. (Fornäs 1998, 67, 75–76.)

Habermas on luonut käsitteen viestintävalta (Malmberg 2004, 70), joka tarkoittaa viestinnällisin keinoin ylläpidettyä yhteiskunnallista valtaa. Hänen mukaansa yhteiskunnallisesta poliittiseksi muuttuvaa valtaa tuleekin valvoa ja kritisoida poliittisen vallan tapaan (Habermas 2004, 303–304). Itse ymmärrän käsitteen niin, että hyvien viestintätaitojen ja viestintäverkoston avulla yhteistyössä viestintäalan muiden toimijoiden kanssa yhteiskunnassa toimiminen ja asioiden eteenpäin vieminen helpottuu tuntuvasti. Viestintää ja valtaa tarkasteltaessa on myös huomioitava medioihin liittyvä valta. Viestinnän opetukseen kytkeytyy puolestaan yksittäisen opettajan opetussuunnitelmatyöhön ja opetukseen liittyvä valta, joka käytännössä hyvinkin pitkälti määrittelee viestinnän oppiaineen sisältöpainotukset. Toisaalta valtanäkemykseen voidaan liittää myös muun muassa Juholinin (2001, 22–23) esille nostama ajatus viestinnästä merkittävänä johtajuuden osatekijänä.

Myös Fornäs (1998, 11) sitoo yhteiskunnan kulttuuriset prosessit viestintään käyttämällä niistä käsitettä *kommunikatiiviset käytänteet*. Yhteiskunnan hän näkeekin tietynlaisena kommunikaatioverkostona, jossa merkitykset vaihtuvat ja yhteinen ymmärrys syntyy sosiaalisen kanssakäymisen myötä. (Fornäs 1998, 106–109.) Näin myös Fornäsin ajatuksiin liittyy kulttuurillinen yhteisöllisyys.

Viestintään liittyy tärkeänä asiana myös tavoitteellisuus, sillä jokaisella yksittäisellä viestillä on aina tavoitteensa. Tavoitteet jaetaan kolmeen pääryhmään: vaikuttamiseen, tiedottamiseen ja viihdyttämiseen. (Lohtaja-Ahonen, Kaihovirta-Rapo 2012, 40.) Myös tavoitteellisuus yhdistää viestintää ja kulttuuria. Molemmissa yhdistyy tavoitteellisuus tuottaa merkityksellisiä tekstejä dialogisten diskurssien kautta. (Fornäs 1998, 229.) Toisaalta media on kulturalisoitunut, mutta samalla myös kulttuuri on tullut entistä enemmän riippuvaiseksi mediasta ja viestinnästä. Mediasta on tullut identiteetin rakentamisen väline. Reflektiivisyyden lisääntymisen myötä myöhäismodernissa yhteiskunnassa myös joukkoviestinnän rooli identiteettien muokkaajana on entisestäänkin kasvanut. (Fornäs 1998, 252, 255.)

Mikäli kulttuuria tarkastellaan viestinnän näkökulmasta, onkin syytä huomioida käsitteiden moniulotteisuus. Kommunikaatiota tutkittaessa tämä tietenkin tarkoittaa myös useita erilaisia taustateorioita, joissa viestintätyyppejä on luokiteltu eri tavoin. Tutkitaanko esimerkiksi ensisijaisesti lähettäjätahoa, vastaanottajatahoa vai itse viestiä ja sen sisältöjä tai viestin herättämiä merkityksiä? Kult-

tuurista tekstiä on samanaikaisesti tulkittava subjektiivisen ja objektiivisen sekä sosiaalisen ja kulttuurisen näkökulmista huomioiden niin taustat kuin merkityksetkin. (Fornäs 1998, 241–242). Viestintämalleja voidaan soveltaa kulttuuri-ilmiöihin ja vastaavasti kulttuuriteoria soveltuu viestinnän tutkimukseen. Käsitteenä viestintä on kuitenkin selvästi laajempi eikä yhtään kulttuuria voisi olla olemassa ilman viestintää. (Fornäs 1998, 172.)

4 TUTKIMUKSEN METODIT JA NIIDEN SOVELTAMINEN

4.1 Tutkimuksen toteutus

Miten viestinnän opetuksen sisällöt sitten näyttäytyvät viestinnän perusteorioiden valossa? Viestinnän kolme perinteistä näkemystä tarkastelevat sanoman siirtoa lähettäjältä vastaanottajalle, merkitysten muodostamista ja yhteisöllisyyttä. Aineiston avulla pyrin hakemaan selvitystä toisaalta sille, miten opetussuunnitelmien sisällöt kiteytyvät tähän teoriapohjaan. Myös teknologian suhde opetus sisältöihin sekä työelämäyhteydet ovat tarkastelukohteena. Esiteltyjen teorioiden ja vallitsevien suositusten perusteella niidenkin pitäisi olla varsin merkittävässä roolissa. Kulttuurinen valta liittyy aineistoon siitä näkökulmasta, miten opetussuunnitelmia on ammattikorkeakoulutasolla organisoitu. Materiaalista saattaa löytyä viitteitä siitä, onko suunnitelmat toteutettu ammattikorkeakoulutasolla vai yksittäisten opettajien voimin.

Kyseessä on laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimus erotetaan seitsemään eri perinteeseen: 1) aristoteelinen perinne ja ymmärtävä tutkimus, 2) hermeneuttinen perinne ja ihmistieteellinen tutkimus, 3) fenomenologis-hermeneuttinen perinne ja tulkinnallinen tutkimus, 4) kriittisen teorian perinne ja toimintatutkimus, 5) yhdysvaltalainen laadullisen tutkimuksen perinne, 6) pehmeät menetelmät ja pehmeä tutkimus sekä 7) postmoderniin tieteeseen perustuva tutkimus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 10.) Tämä tutkimus on lähinnä ymmärtävää tutkimusta, joskaan se ei puhdasoppisesti edusta mielestäni suoraan mitään yksittäistä perinnettä. Koska tavoitteena tässä tutkimuksessa on aineiston ymmärtäminen, tästäkin näkökulmasta laadullisen tutkimuksen toteutus on perusteltua (Hirsjärvi ym. 2009, 224).

Tutkimuksessani korostuu vahvasti tulkinnallisuus. Minun on myös arvioitava tulkintojani kriittisesti, koska olen muodostanut selkeät mielipiteet toimivista sisältöpainotuksista jo ennen tutkimusta oman työni kautta. Aineistoa analysoidessani minun on oltava huolellinen, että pystyn tarkastelemaan esille tulevia teemoja mahdollisimman objektiivisesti ja jopa muuttamaan aiempia käsityksiäni asiasta. On sanottu, että jo pelkästään tutkimusongelman muotoilu sisältää eettisiä ongelmia teoria- ja arvovapauden suhteen (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 68). Koska aineistoni on vapaasti kaikkien saatavilla, näen tiedonkeruuprosessini tämän osan hyvinkin avoimena.

Metodinani käytän teemoitteluun perustuvaa aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Metodologian määrittäminen itsessään ei ole yksiselitteinen. Käsitettä metodologia voidaan tarkastella laajasti, jolloin siihen

lasketaan kuuluvaksi todellisuutta käsittelevän tiedon peruslähtökohdat sekä tieteellinen peruskemys ja maailmankatsomus. Tällöin todetaan todellisuuden monisäikeisyys ja tutkimustulokseen nähdään vaikuttavan sekä valittava tutkimustapa, että käytettävät välineet. Suppeassa muodossaan puhutaan tutkimukseen liittyvien yksittäisten metodien käytöstä, jossa menetelmien käyttö ratkaisee tutkimustuloksen onnistumisen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 12–13.)

Tutkimuksessani tarkastelen metodia lähinnä Tuomen ja Sarajärven esittämän suppean määritelmän mukaan menetelmällisinä valintoina. Tunnistan laajassa määritelmässä esille tuodut haasteet, joten pyrin myös tuomaan esille syvempiä metodologisia näkökulmia ja arvioimaan kriittisesti valitsemiani tutkimus- ja analyysimenetelmiä. Alasuutari (2011, 82–83) kuvailee metodin koostuvan käytännöistä ja operaatioista, joita tutkija käyttää havainnoinnissa. Myös muokkaukseen ja tulkintaan liittyvät säännöt ovat osa metodia. Tärkeimpänä hän näkee metodin ja teoreettisen viitekehyksen välisen sopusoinnun.

Metodi määräytyy tarkastelukohteen mukaan. Omassa tutkimuksessani voin arvioida tarkastelevani kieltä kommunikaation välineenä. En kuitenkaan paneudu kommunikaatioprosessiin eli siihen, mitä viestinnän tunneilla tapahtuu ja millaisia metodeja opettajat käyttävät. En myöskään arvioi opetuksen laatua. Sen sijaan minua kiinnostaa kommunikaation sisältö. Tällaisissa tutkimusasetelmissä Tuomi ja Sarajärvi (2009, 47) suosittelivat käytettäväksi diskurssianalyysia tai sisällönanalyysia.

Miten diskurssianalyysi ja sisällönanalyysi sitten eroavat toisistaan ja kumpi olisi ollut tässä tutkimuksessa parempi lähestymistapa? Luin aluksi diskurssianalyysista kertovaa metodikirjallisuutta, mutta koska en tutki niinkään tarkkoja sanamuotoja, kuin sisältöä niiden takana, totesin sisällönanalyysin soveltuvan sittemmin paremmin tarkoitukseen. Sisällönanalyysi tarkasteleekin kommunikaatiota pikemmin todellisuuden kuvana, siinä missä diskurssianalyysissa paneudutaan todellisuuden rakentumiseen (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 47). Tästä huolimatta näen tutkimuksen sivuavan läheisesti myös diskurssianalyysia. Esille nousee muutamia diskursseja ja jälkikäteen voinkin todeta, että olisin voinut lähestyä aineistoani myös diskurssianalyysin keinoin. Tarkastellessani tekstejä aineistolähtöisesti huomioni kiinnittyy kuitenkin väistämättä myös diskursseihin. Diskurssi-käsite on laaja ja sitä voidaan käyttää puhuttaessa niin tiedon sisällön kuvauksesta kuin tiedon muodostamisen tavastakin (Heikkinen 2000a, 75).

4.2 Tutkimusasetelma

Tutkin viestintää ammattikorkeakoulun oppiaineena. Kiinnostuksen kohteena on yleisellä viestintäkäsitteellä nimetty oppiaine, koska haluan selvittää millaisia kokonaisuuksia tämän laajan ja abstraktin käsitteen alla opetetaan. Rajausten vuoksi tutkimuksessa ei tule esille kokonaiskuva siitä, kuinka laajasti viestinnällisiä sisältöjä ammattikorkeakouluissa opetetaan. Tavoitteenani oli sen sijaan saada vastauksia siihen, miten eri osa-alueiden painotuksia on tehty yhden yksittäisen opintojakson sisällä sekä miten eri koulutusalojen opintosisällöt eroavat toisistaan. Uskon tutkimustulosten hyödyntävän erityisesti viestinnän opettajia, jotka tekevät opetussuunnitelmia.

Laadullisessa tutkimuksessa edetään usein yksittäisestä yleiseen (induktiivinen) tai yleisestä yksittäiseen (deduktiivinen) (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Tässä tutkimuksessa edettiin pikemminkin yksityisestä yleiseen eli tarkasteltiin yksittäisten koulutusohjelmien tietoja viestinnän opintojaksojen osalta ja pyrittiin näiden tietojen pohjalta kaikkia koulutusaloja koskeviin yleistyksiin. Toisaalta analyysin tuloksena olisi saattanut olla myös se, ettei yleistyksiä voikaan kyseisen aineiston perusteella tehdä.

Analyysia ohjasi vahva aineistolähtöisyys. Sen sijaan, että olisin käyttänyt analyysissä apuna ainoastaan valmiita teorioita, lähdin liikkeelle aineistosta ja pyrin luomaan sen pohjalta tutkimusaineistoni teoreettisen ymmärryksen. Aineistolähtöisyys on vaikea toteuttaa, koska mitkään aiemmat teoriat tai kokemukset eivät saisi vaikuttaa analyysivaiheeseen. Voivatko tekemäni havainnot ylipäätään olla irrallaan teoriasta ja aiemmasta kokemuksesta? Objektiivisia havaintoja ei ole olemassa ja jo käsitteiden valinta, tutkimusasetelmat ja -menetelmät voidaankin nähdä tutkijan subjektiivisina ratkaisuina (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–96). Toisaalta haluan tutkia sitäkin, löytyykö aineistostani yhteyksiä viestinnän teoriataustaan ja miten tutkimustulokset ovat suhteutettavissa teoreettiseen keskusteluun.

Tutkimuksessa en kiinnittänyt huomiota viestinnän opetuksen tasoon enkä pedagogisiin menetelmiin, vaan tutkin ainoastaan opintosisältöjä ja käsiteltäviä aihealueita sekä oppiaineen laajuutta suunnitelmatasolla. Tämän tutkimuksen kannalta ei myöskään ole merkityksellistä se, toteutuvatko suunnitelmat käytännön opetuksessa. Tutkimusotantani koostui ammattikorkeakoulujen nuorisosteen koulutusohjelmista. Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmat ja opinto-oppaat ovat julkista Internetistä löytyvää tietoa. Tarkastelin syksyllä 2013 alkavien koulutusohjelmien perusopintoihin sisältyviä viestinnän opintojaksoja opetussuunnitelman tai toteutussuunnitelman kautta, jos suunni-

telmat olivat julkisesti saatavilla. Ellen löytänyt lukuvuoden 2013–2014 opetussuunnitelmia, käytin edellisen lukuvuoden tietoja. Kaikissa tapauksissa suunnitelmatietoja ei löytynyt julkisesti, joten nämä opinnot jäivät tutkimuksen ulkopuolelle.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksinä ovat:

Millaisista teemasisällöistä ammattikorkeakoulun viestinnän oppiaine koostuu opetussuunnitelmien perusteella?

Miten eri sisältöjä painotetaan eri alojen koulutuksessa?

Mikä on teemasisältöjen suhde viestinnän perusteorioihin?

4.3 Tutkimuksen aineistojen esittely

Koska varsinainen opetussuunnitelma-aineisto oli varsin laaja, päätin lähestyä aihetta esitutkimuksen avulla, jolloin voisin muodostaa alustavan teemarungon aineistoni ryhmittelyä varten. Esitutkimusaineistoni koostui ammattikorkeakoulun viestinnän oppikirjojen teema-aiheista. Valitsin tarkasteltavaksi neljä yleisesti käytössä olevaa oppikirjaa, jotka on tarkoitettu nimenomaan ammattikorkeakoulun yleisen viestinnän oppikirjoiksi. Tästä syystä esimerkiksi pelkästään puheviestintään tai ryhmätyöskentelyyn keskittyneet teokset jäivät tarkasteluni ulkopuolelle. Tarkoitukseni ei ollut vertailla oppikirjoja, joten esittelin ne aakkosjärjestyksessä. Koska tarkastelemani teokset oli osumat hyvin eri tavoin, päädyin huomioimaan ainoastaan selkeitä yläotsikkotasoja. Apuna teeman muodostumiseen käytin tarvittaessa myös alaotsikkoja, esimerkiksi niissä tapauksissa, joissa pelkän yläotsikon määritelmä ei ollut kovin selkeä.

Oppikirjojen sisällysluetteloiden huomiointi auttoi alustavan luokittelurungon muodostamisessa. Kirjojen vertailu sisällysluettelotasolla antoi myös jo alustavia viitteitä eri alojen eroista sekä siitä, että viestintäkurssien painotuksellisia sisältöeroja todella oli olemassa. Kirjojen sisällysluetteloiden tarkastelu toisaalta osoitti myös niiden käsikirjaluonteen. Kaikkia kirjojen teemoja ei ole mahdollista käsitellä perusteellisesti yhden opintojakson puitteissa. Toisaalta sisältöä voidaan hyödyntää myös myöhemmässä vaiheessa opintoja.

Päätutkimusaineistoni koostui ammattikorkeakoulujen suomenkielisten koulutusohjelmien opintooppaiden opetussuunnitelmien sisältökuvauksista. Koska viestinnässä oman äidinkielen käyttö on mielestäni merkityksellistä, en halunnut tarkastella vieraskielisiä opintoja. Myös Lohtaja-Ahonen

& Kaihovirta-Rapo (2012, 21) painottavat, että viestintätaitoja kannattaa aluksi harjoitella omalla äidinkielellä.

Tavoitteenani oli tarkastella sisältökuvauksia mahdollisimman kattavasti, joten päädyin rajaamaan tarkasteluni ammattikorkeakoulututkintoon johtavaan nuorisokoulutukseen. Aineistoni yhtenäisyyden ja vertailtavuuden vuoksi päätin vielä lopulta rajata tarkasteluni perusopintoihin. Näin ammat-
tiopintoihin kuuluvat viestinnän opintojaksot jäivät tarkasteluni ulkopuolelle. Tässä rajauksessa saattoi olla pieniä ongelmia joidenkin yksittäisten koulutusohjelmien osalta, mikäli viestinnän perusopetus olikin arvioitu ammattiaineeksi. Yleensä viestinnän oppiaine kuitenkin lukeutui perusopintoihin, joten otos pysyi rajauksesta huolimatta yleistettävänä. Ammattikorkeakoulujen keskinäistä vertailua tutkimus sen sijaan ei mahdollistanut, mutta tämä ei kuulunut tutkimustavoitteisiini alun perinkään.

Otin tarkasteluun vain ne opintojaksot, joiden nimestä löytyi viestintä- tai viestintätaidot-sana. Lisäksi otin mukaan suomen kielen opintojaksot, koska viestintä ja suomen kieli on rinnastettu kompetenssikuvauksissa. Tutkimuksen ulkopuolelle jäivät näin esimerkiksi *esiintymistaito*, *ryhmytystaidot* ja *oppimistaidot*. Sisällöllisesti kyseiset opintokokonaisuudet ovat tietenkin viestintää, mutta niiden tarkastelu ei olisi vastannut tutkimuskysymyksiäni. Tämä rajaus saattoi hieman vääristää tutkimustulosta niissä koulutusohjelmissa, joissa tällaisia opintojaksoja olisi ollut useampia. Aineiston määrä olisi kuitenkin kasvanut liian suureksi, jos olisin tarkastellut aivan kaikkien opintojaksojen sisällöt ja etsinyt sieltä viestinnällisiä teemoja. Myös markkinointiviestinnän ja joukkoviestinnän rajasin tarkasteluni ulkopuolelle, koska kyseessä ovat eri oppiaineet. Niiden sisältöpainotusten tarkastelu voisi olla toisen tutkimuksen aihe.

Alun perin ajatuksenani oli rajata myös yritys- ja yhteisöviestinnän opintojaksot tarkastelun ulkopuolelle, mutta päätin kuitenkin ottaa ne mukaan, koska yhteisöviestinnän rooli korostui tutkimuksen taustateoriassa. Valinta osoittautui oikeaksi, koska opetus- ja kulttuuriministeriön suositukset työelämälähtöisyydestä oli usein siirretty opintojaksojen nimiin. Käytännössä yhteisöviestinnän, työelämän viestinnän ja viestinnän opintojaksoissa ei välttämättä ollut suuria sisällöllisiä eroja. Myös suullisen ja kirjallisen viestinnän opintojaksot tulivat mukaan tutkimusaineistoon nimessä käytetyn viestintä-sanan ansiosta. Näissä tapauksissa sisältökuvaus oli myös aina yhtä teemaa laajempi.

Vaikka tarkastelinkin useiden eri ammattikorkeakoulujen viestinnän opintojaksoja, en nähnyt taroituksenmukaiseksi tehdä vertailua eri korkeakoulujen välillä. Mielestäni korkeakoulujen välisessä vertailussa olisi tarkasteltava myös opetusmetodeja ja itse oppituntien tapahtumia. Vertailevan tutkimuksen tekeminen olisi myös vaikeaa siitä syystä, että käytännön toteutus ja opetussuunnitelmat eivät välttämättä olisi kaikissa tapauksissa yhteneväisiä.

Sisältöpainotuksia ajatellen näin tärkeänä nimittäjänä koulutusalan merkityksen suhteessa sisältöihin. Erottelin koulutusalat yleisen käytössä olevan luokituksen mukaan: *matkailu- ravitsemis- ja talousala, kulttuuriala, sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala, yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala, tekniikan ja liikenteen ala, luonnonvara- ja ympäristöala, humanistinen ja kasvatustieteiden ala*. Sotilas- ja suojelualaa en käsitellyt tutkimuksessani, sillä rajasin Poliisiammattikorkeakoulun tutkimukseni ulkopuolelle. (Opintoluotsi.fi 2013.)

Valmis aineisto (kirjojen sisällysluettelot ja kurssien sisältösuunnitelmat) oli mielestäni eettisesti tarkasteltuna hyvä aineistolähtökohta. Molemmat olivat vapaasti saatavilla olevia aineistoja, joita pääsi vapaasti tarkastelemaan. Sisältökuvaukset noudattivat oppilaitoksesta riippumatta samaa perusrakennetta, joten korkeakoulusta ja koulutusalaista riippumatta esille tulivat samat asiat. Tosin sisältökuvausten tarkkuuksissa saattoi olla suuriakin eroja tietojen yksityiskohtaisuuden suhteen. Tukeuduinkin kuitenkin julkisesti esillä olevaan materiaaliin, enkä lähtenyt kysymään lisätietoja oppilaitoksilta. Alasuutari (2011, 84) kuvailee valmista aineistoa ihanteelliseksi tutkimuksen kannalta. Kyseessä on aineisto, joka on olemassa tutkimuksesta ja tutkijasta riippumatta (naturally occurring data).

Vaikka tutkimukseni aihe olikin minulle entuudestaan tuttu, en silti kokenut tietoisesti odottavani tietynlaisia tuloksia. Ainut selkeä ennakkohypoteesi liittyi viestinnän opintopisteiden eroihin eri koulutusaloilla. Oman kokemukseni mukaan esimerkiksi teknisellä alalla viestinnän opintopisteitä on muita koulutusaloja vähemmän. Tavoitteenani ei ollut myöskään se, että yleistettäväksi tutkimustulokseksi löytyisi mahdollisimman paljon oman opetukseni sisältöä peilaava kokonaisuus. Käytännössä sekin olisi voinut olla mahdollista, koska olen itse käyttänyt opintojakson teemaruokaa suunnitellessani kaikkia tarkastelussani olevaa neljää oppikirjaa. Halusin pikemmin löytää uudenlaisia lähestymistapoja aiheeseen. Tutkijan rooli analyysissä on merkittävä. Tuomi & Sarajärvi (2009, 100) mainitsevat onnistumisen kriteereiksi herkän vastaanottokyvyn, terävän oivalluksen ja onnekkuuden. Uskon omaavani ainakin herkän vastaanottokyvyn juuri aiheen tuttuuden vuoksi.

Muita merkittäviä tarkastelutapoja oli keskittyä opintopistemääriin sekä varsinaisen opintojaksokuvauksen kertomiin yksityiskohtiin. Päätin aluksi valita tarkasteluuni mukaan myös virtuaalisuuden. Tämän tarkastelu ei osoittautunut kuitenkaan kovin yksiselitteiseksi, koska opintojaksojen virtuaalisuuden merkinnässä oli oppilaitoskohtaisia eroja ja useimmissa tapauksessa virtuaalisuutta ei ollut määritelty lainkaan. Usein tämä tarkoitti samalla myös sitä, ettei muitakaan viitteitä verkkoviestintään tai viestintäteknologian käyttöön tällöin ollut.

Tutkimusaineistoni koostui kahdenlaisista teksteistä. Tarkastelin oppikirjatekstejä sekä opintooppaista löytyviä opetussuunnitelmatekstejä opintojaksokuvausten osalta. Ymmärtääkseni tekstien erityisyyden, minun oli syytä pohtia millaisia tekstejä olin tutkimassa ja mitä erityispiirteitä juuri kyseisiin teksteihin liittyi.

4.4. Tutkimusaineistoni teksteinä

Tarkastelemani neljä oppikirjaa on julkaistu 2000-luvulla. Kirjoja yhdistää se, että ne on kaikki suunniteltu ammattikorkeakoulun viestinnän oppikirjoiksi. Näen kirjoilla kaksi päätaavoitetta: toimia opiskelijoiden oppimateriaalina sekä auttaa opettajaa opintojaksojen sisällön suunnittelussa ja tunti-suunnitelmien teossa. Oppikirjatekstejä tarkasteltaessa on huomioitava tekstien konteksti. Heikkinen (2007, 11) puhuu ”vallan teksteistä”. Oppikirjojen taustalta löytyy toki opettajien käytännön kokemusta sekä kirjoittajien luomia merkityksiä, mutta toisaalta on huomioitava, että myös ammatikorkeakouluasetus kompetensseineen on saattanut vaikuttaa taustalla.

Teksteillä on aina useita tehtäviä. Toisaalta ne välittävät tietoja, mutta samanaikaisesti saattaa olla kyse myös vaikuttamisesta ja suhdetoiminnasta (Heikkinen 2007, 15). Vaikka oppikirjat on näennäisesti kirjoitettu ammattikorkeakoulujen opiskelijoille (ja viestinnän opettajille), on todennäköistä, että niitä tarkastelevat muutkin sidosryhmät. On varmastikin kirjoittajakohtaista, kuinka paljon on kirjoittaessaan miettinyt muita sidosryhmiä – tai onko jopa tietoisesti tai tiedostamattaan kirjoittanut asioita muita sidosryhmiä silmällä pitäen.

Oppikirjojen sisältöön ja teksteihin voidaan arvioida vaikuttaneen myös vallitsevan kulttuurin. Tähän yhteyteen sopii myös aiemmin mainitsemani Stuart Hallin termi ”uusintaminen”. Vallitseva kulttuuri vaikuttaa myös siihen, mitä asioita kulloinkin painotetaan ja arvostetaan eli mikä valitaan julkisen viestinnän piiriin ja mikä jää ulkopuolelle (Lehtonen 2001, 202–203). Oppikirjan on totuttu

olevan tekstiltään tietänyttyypinen ja näitä vakiintuneita käytänteitä siirretään myös uusiin kirjoihin. Tekstien päämäärä ratkaisee kokonaisuuden. (Heikkinen 2007, 37.) Tästä syystä esimerkiksi kevyen viihteellisen romaanin tyyliin laadittu oppikirja voisi olla tekijältään melkoinen riski.

Opetussuunnitelmia pidetään merkittävinä strategisina asiakirjoina ammattikorkeakoulujen näkökulmasta. Niiden funktiona on ohjata niin opettajien kuin opiskelijoidenkin toimintaa (Kotila 2005, 19). Opinto-oppaista löytyvät opetussuunnitelmatekstit rinnastan virkateksteihin. Tekstit saattavat varsinaisen opintojaksokuvauksen lisäksi liittyä ammattikorkeakoulujärjestelmän profiloitumiseen. Heikkinen (2007, 14) tuo yliopistojen tekstejä tarkastellessaan esille korkeakoulujen keskinäisen kilpailun, imagonrakennuksen ja ”yleispositiivisten mantrojen” käsitteen erilaisten esittely- ja laatu-tekstien avulla. Voisiko ammattikorkeakoulujen kompetenssikuvauksissa, opetussuunnitelmissa ja jopa oppikirjateksteissä olla mukana myös tällaisia piirteitä? Todennäköisesti onkin, sillä suhteellisen uutena tulokkaana Suomen koulujärjestelmässä ammattikorkeakoulu on varmasti joutunut hakemaan profiiliaan. En kuitenkaan lähde tietoisesti etsimään tämäntyyppisiä merkityksiä tämän tutkimuksen puitteissa.

Heikkinen (2007, 79) tuo esille virkatekstien ominaisuuden, jossa viitataan toisiin virkateksteihin. Näin tekstit toimivat eräänlaisessa auktoriteettiasemassa. Tässä tutkimuksessa tämä saattaa näkyä esimerkiksi siten, että ministeriön kompetenssikuvaukset siirtyvät melko suoraan opintosuunnitelmiin. Mikäli tarkastelisin sisältöjen sijaan opintojaksojen tavoitteita, voisin varmasti todeta näin olevankin hyvin yleisesti. Siirtymään voi nähdä kaksikin erilaista syytä: halutaan noudattaa luotua ohjeistusta mahdollisimman tarkkaan – toisaalta epämääräisiä ohjeita ei viedä liian konkreettiselle tasolle, jotta opettajan oma toimintavapaus säilyy. Tietty abstraktisuus kuuluu yleisestikin suunnitelmateksteihin, sillä teksteissähän tarkastellaan vielä tapahtumattomia asioita (Heikkinen 2000b, 171). Konkreettisuus tulee oppikirjoissa huomattavasti selkeämmin esille kuin opetussuunnitelmateksteissä. Opettajalle on myös selkeämpää asettaa opetussuunnitelmaan tavoitteeksi ”pyrkii parantamaan viestintätaitojaan”, kuin ”kirjoittaa oikeakielistä ja hyvää asiatekstiä”. Jälkimmäinen ei pienillä opetusresursseilla välttämättä toteudu kaikkien yli kahdenkymmenen opiskelijoiden osalta.

Lisäksi opetussuunnitelmateksteissä saattaa olla näkyvissä yksittäisten ammattikorkeakoulujen hallinnollisia linjauksia. Yksittäisillä ammattikorkeakouluilla on muiden julkishallinnon yksiköiden tapaan määriteltynä tietyt toimintaa ohjaavat arvot sekä visio (Heikkinen 2007, 119). Näistä määritelmistä saattaa olla siirtynyt painotuksia myös yksittäisten opintojaksojen opetussuunnitelmiin. Tässä mielessä opetussuunnitelmatekstejä voitaisiin joissain tapauksissa tulkita jopa poliittisina tek-

steinä. Koska kyseessä ovat opettajien tekemät tekstit, uskon suurimman osan sisältökuvauksista syntyneen kuitenkin pikemmin pedagogisista kuin poliittisista lähtökohdista. Poikkeuksiakin varmasti on. Heikkinen (2007, 127) näkee kaikissa tekstissä myös poliittisia piirteitä.

Opettaja/ opettajaryhmä voidaan nähdä suunnitelmatekstejä kirjoittaessaan eräänlaisessa virkamiesroolissa. Suunnitelmatekstin kirjoittaminen on tietyssä mielessä tekninen suoritus, joka ”pitää tehdä”. Virallisen suunnitelmatekstin lisäksi opettajat suunnittelevat tietenkin konkreettisesti omat opintojaksonsa ja oppituntinsa. Tässä mielessä opetussuunnitelmateksti saattaa syntyä lähinnä vaikiintuneiden käytäntöjen ja aiempien mallien pohjalta ja jäädä melko kauas konkretiasta (Heikkinen 2007, 165). Virkatekstin siitä tekee tietty etäisyys ja ympäröivä ote (Heikkinen, Hiidenmaa, Tiililä 2000, 9). Toisaalta opettajatiimien laatimissa teksteissä merkityksellisempää voi olla itse kirjoittamisprosessi lopullisen kirjoitetun tekstin sijaan (Hiidenmaa 2000, 42). Sisältötekstejä luodessa on perusteltu sanallisesti tehtyjä valintoja ja luotu yhteistä ymmärrystä. Suunnitteluprosessin tulokset saattavatkin näkyä käytännön tuntityöskentelyssä itse opetussuunnitelmatekstiä paremmin. Vertailumielessä olisikin mielenkiintoista päästä tutkimaan opettajien tarkkoja pedagogisia opintojakso- ja tuntisuunnitelmia. Professionaalinen kielenkäyttö ei välttämättä näy tarkastelemisani teksteissä. Onhan suuri osa lukijoista muita kuin viestintäalan toimijoita.

Heinonen (2005) on tutkinut peruskoulun oppikirjojen ja opetussuunnitelmien suhdetta muun muassa siitä näkökulmasta, vaikuttavatko oppikirjat opetussuunnitelmauudistuksiin. Ammattikorkeakoulu eroaa oppimistyylyltään peruskoulusta, sillä opiskelijoiden omatoimisella tiedonhaulla on opiskelussa erittäin suuri merkitys. Tämä näkyy muun muassa siinä, että ei käytetä välttämättä vain jotakin tiettyä oppikirjaa, vaan opintojaksojen oppimateriaaliluettelo on yleensä huomattavasti laajempi. Näkisinkin, että ammattikorkeakoulussa oppikirjan rooli on erilainen. Sieltä haetaan uskoakseni enemmänkin yksittäisiä ideoita ja esimerkkejä opetukseen. Kirja toimii myös lähiopetuksen tukimateriaalina opiskelijoille, siis eräänlaisena käsikirjana. Toisaalta ammattikorkeakoulussa opettajan voi olla mahdotonta tietää, ovatko opiskelijat todellisuudessa tutustuneet oppikirjoihin. Viestintäaiheisia opetusmateriaaleja löytyy nimittäin myös Internetistä erittäin paljon.

Näkisinkin, että kehitys voi olla ammattikorkeakouluissa pikemmin toisensuuntainen: kirjat syntyvät ehkä enemmän opetussuunnitelmatekstien pohjalta kuin päinvastoin. Heinonen (2000, 35–36) tuo myös esille, että oppikirjan merkitys todellisessa opetustilanteessa on opetussuunnitelmatekstejä merkityksellisempi. Koska opetussuunnitelmatekstit eivät ammattikorkeakoulussakaan ole kovin konkreettisella tasolla, tämä varmasti pitää paikkaansa myös siellä.

5 OPIIKIRJOJEN LINJAUKSET – ANALYYSI KIRJOJEN SISÄLLÖISTÄ

Tutkimuksen kriittisenä vaiheena nähdään kategorioiden muodostaminen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101). Tämä korostuu tässä tutkimuksessa esimerkiksi viestinnän oppikirjojen sisällysluetteloiden perusteella tehdyssä luokituksessa, jossa yhdistelen useita pääotsikoita rakentaakseni yhtenäisen teemakokonaisuuden. Yhtenäiset merkitykset eritellään omana kokonaisuutenaan, mutta merkityskokonaisuudet ovat syntyneet tutkijan tulkinnan perusteella (Tuomi & Sarajärvi 2009, 102).

Kun analyysivaiheessa ensin pelkistin (redusoin) aineiston eli karsin epäolennaisen pois ja sitten ryhmittelin (klusteroin) sen eli erotin samanlaiset ja erilaiset käsitteet, saatoinkin jo tehdä havaintoja ja valintoja erilaisesta näkökulmasta kuin joku toinen tekisi. Abstrahointivaiheessa erotin tutkimukseksi kannalta olennaisen tiedon, muodostin käsitteitä ja johtopäätöksiä sekä yhdistelin tarvittaessa aiemmin muodostamiani teemaluokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–111.) Alasuutari (2011, 39) kuvaileekin laadullista analyysia havaintojen pelkistämiseksi ja arvoitusten ratkaisemiseksi. Pelkistämävaiheessa olennainen tieto erotetaan epäolennaisesta ja tehdyt havainnot yhdistetään yhteisten piirteiden perusteella.

Rakensin luokitteluteemat viestinnän oppikirjojen sisällysluettelorunkojen (liite 2) otsikoiden avulla. Kirjojen otsikoinnin tarkkuudessa oli suuria eroja, joten huomioin tarkastelussani ainoastaan yläotsikkotasot. Käyn tässä luvussa kirja kirjalta läpi teemarungon rakentumisen. Aluksi rakensin jokaisen kirjan yläotsikoiden perusteella luokittelurunkoa. Tämän jälkeen muodostin alustavia luokitteluja yhdistelemällä lopullisen teemarungon.

Tarkasteluun päätyivät seuraavat oppikirjat:

1. Kauppinen, A., Nummi, J. & Savola, T. 2010. Tekniikan viestintä. Kirjoittamisen ja puhumisen käsikirja. Helsinki: Edita.
2. Mattila, H., Ruusunen, T. & Uola, K. 2005. Viestinnän työkaluja AMK-opiskelijalle. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
3. Niemi, T., Nietosvuori, L. & Virikko, H. 2006. Hyvinvointialan viestintä. Helsinki: Edita Prima.
4. Repo, I. & Nuutinen, T. 2005. Viestintätaito. Opas aikuisopiskelun ja työelämän vuorovaikutustilanteisiin. Helsinki: Otava.

5.1 Oppikirja 1: Tekniikan viestintä. Kirjoittamisen ja puhumisen käsikirja

Tekniikan viestintä. Kirjoittamisen ja puhumisen käsikirja on suunniteltu insinöörikoulutuksen oppikirjaksi. Kyseessä on uudistettu painos, jossa uusina osa-alueina ovat mukana muun muassa sosiaalinen media, projektiviestintä ja monikulttuurisuus. (Kauppinen, Nummi, Savola 2010, 5.) Kirjaa voisi luonnehtia käytännönläheiseksi käsikirjaksi. Johdanto sisältää myös Opiskelua ja työelämää -osion, jossa kerrotaan konkreettisesti miten viestinnän eri osa-alueet liittyvät insinöörin työhön.

Tekniikan viestintä. Kirjoittamisen ja puhumisen käsikirja – sisällysluettelo yläotsikoiden perusteella:

1. Viestinnän monet muodot
2. Työssä kirjoittaminen
3. Työelämän tekstit
4. Tiedon ja informaation käsittely
5. Esiintymistaidot
6. Yhteistoiminnan muotoja

(Kauppinen, Nummi & Savola 2010, 3-4.)

Ensimmäisestä yläotsikon alla puhuttiin muun muassa keskustelutaidosta, yhteisestä ymmärryksestä sekä rinnakkaiskielisyydestä ja puhekulttuureista. Tulkitsinkin avausluvun eräänlaiseksi orientaatioksi viestinnän maailmaan. Tosin esimerkiksi rinnakkaiskielisyydestä kertovat sivut viittasivat kansainvälisyyteen, mikä on melko harvinaista vielä viestinnän oppikirjoissa. Olisiko tässä luvussa myös eritelty teemoja, jotka tulevat olemaan näyttävämmiin esillä viestinnän kirjoissa tulevaisuudessa? En pystynyt rakentamaan tämän kokonaisuuden perusteella omaa teemaa.

Ihmetystä herätti se, miksi työssä kirjoittaminen ja työelämän tekstit oli kirjassa eritelty kahdeksi eri alaluvuksi. Niputin ne omaan teemoittelussani yhteiseksi teemaksi *Työelämän kirjallinen viestintä*. Tiedon ja informaation käsittely päättyi teemaluokkaan *Tiedonhankinta ja raportointi, tutkimusviestintä*. Tässä tapauksessa olisi voitu käyttää myös kahta erillistä teemaa, sillä kaikki tiedonhankinta ei liity tutkimukselliseen kontekstiin. Toisaalta uuden informaation käyttöä voidaan ajatella tietyssä mielessä tutkimuksellisenä, vaikka liikuttaisiinkin arkitiedon puolella. En tämän tutkimuksen puitteissa nähnyt tarpeelliseksi lähteä purkamaan kirjojen sisällysluetteloteemoja yksityiskohtaisemmin. Esiintymistaidot-otsikko oli otsikkona ongelmallinen, koska muissa teoksissa käytettiin laajempaa käsitettä *puheviestintä* tai *työelämän puheviestintä*. Teemoittelua tehdessäni minun oli tärkeää huomioida myös se, korostanko työelämä-sanaa teemoissa, sillä ammattikorkeakoulun on työelämään valmistava korkeakoulu. Eikö työelämän tulisi tällöin olla muodossa tai toisessa linkitettyä jokai-

seen käsiteltävään aihealueeseen? Olisiko siis järkevintä puhua teematasolla vain puhe- ja kirjoitusviestinnästä ilman työelämä-määrettä? Kirjan sisällysluettelo muotoutui ensimmäisessä vaiheessa seuraavanlaisiksi teemoiksi: *työelämän kirjallinen viestintä, tiedonhankinta ja raportointi, tutkimusviestintä, puheviestintä ja yhteistoiminnallisuus*

5.2 Oppikirja 2: Viestinnän työkaluja AMK-opiskelijalle

Viestinnän työkaluja AMK-opiskelijalle (Mattila, Ruusunen & Uola 2008) on suunniteltu eri alojen opiskelijoille. Esipuheessaan tekijät perustelevat ratkaisuaan sillä, että perustyökalut ovat alasta riippumatta samanlaisia. Erityisalat tulevat esille lähinnä kirjan esimerkeissä. Kirja on rakenteeltaan jaettu siten, että aluksi käsitellään opintoihin liittyviä viestintätaitoja aina opiskelun alkuvaiheesta opinnäytetyöhön asti. Työnhakuun ja työelämään liittyvät viestintätaidot on jaoteltu kirjassa omaksi kokonaisuudekseen.

Viestinnän työkaluja AMK-opiskelijalle – sisällysluettelo yläotsikoiden perusteella:

1. *Kehittyvä viestijä*
2. *Viestien tuottaja ja tulkitsija*
3. *Taitava argumentoija*
4. *Tiedon hankkija ja raportoija*
5. *Tutkimusviestintä ja opinnäytetyö*
6. *Työnhakija ja työhönottaja*
7. *Viestivä yhteisö*
8. *Työelämän tekstit*
9. *Työelämän tavoitteelliset keskustelut*
10. *Viestijä verkossa*

(Mattila, Ruusunen & Uola 2008, 4-7.)

Yläotsikointi ei välttämättä kertonut osa-alueiden painotuksista. Esimerkiksi viestien tuottamiseen ja tulkintaan liittyvässä osiossa oli runsaasti alaotsikoita ja kokonaisuus oli melko laaja. Kokonaisuutta ajatellen kyseinen luku ei välttämättä painottunut opetussisällöissä yhtä vahvasti kuin esimerkiksi työelämän kirjallinen viestintä.

Kirjallinen viestintä ja työelämän kirjallinen viestintä oli jälleen eroteltu. Tekijöiden perustelu kah-tiajaosta opiskeluun ja työelämään liittyvästä viestinnästä antoi vastauksen tähän. Jaottelu sai puo-lesta miettimään sitä, eroaako opiskeluun liittyvä kirjallinen viestintä käytännössä työelämän kir-

jallisesta viestinnästä niin paljon, että erottelu todellakin on perusteltua. Opiskeluun liittyvä osuus sisälsi paljon orientaatiota, toisaalta samoja vinkkejä voidaan tarvita myös työelämässä.

Muodostin aluksi seuraavan luokittelurungon, johon en kuitenkaan ollut tyytyväinen, sillä monet otsikkotasoisista olivat edelleen hieman päällekkäisiä: *puhe- ja kirjoitusviestintä, viestien tuottaminen ja tulkinta, argumentointi, tiedonhankinta ja raportointi, tutkimusviestintä, työnhakuviestintä, yhteisöviestintä, työelämän kirjallinen viestintä, työelämän suullinen viestintä, verkkoviestintä.*

5.3 Oppikirja 3: Hyvinvointialan viestintä

Siinä missä Tekniikan viestintä oli suunnattu insinöörikoulutukseen, oli Hyvinvointialan viestintä suunnattu erityisesti hyvinvointialaa opiskeleville ammattikorkeakoululaisille. Myös tämä teos oli luonteeltaan käsikirjamainen ja sisälsi lukuisia esimerkkejä. Kirja oli jaettu kahteen osaan, joista ensimmäinen käsitteli viestintäosaamisen perusteita ja toinen osa syvensi ammatillista viestintää. (Niemi, Nietosvuori & Virikko 2006, 3).

Hyvinvointialan viestintä oli jaettu kahden osan perusteella kahteen pääotsikkoon, jotka olivat *Viestintäosaaminen* ja *Ammatillinen viestintä*. Käytin kuitenkin tarkastelussa näiden alta löytyvää ns. yläotsikointia, joka oli seuraava:

1. *Puheviestintä*
2. *Ryhmäviestintä*
3. *Kirjoitusviestintä*
4. *Tutkiva kirjoittaminen*
5. *Yhteisöviestintä*
6. *Neuvottelu ja kokous*
7. *Asiakastyöviestintä*
8. *Hoitotyön kirjaaminen*
9. *Puhetta tukevat ja korjaavat kommunikointimenetelmät*
10. *Luovat ja toiminnalliset menetelmät*

(Niemi, Nietosvuori & Virikko 2006, 4-9.)

Tarkasteluni ulkopuolelle jätin otsikot 7-10, joiden sisältö oli konkreettisesti hoitotyöhön liittyvää, eikä näin ollen ollut mielestäni vertailukelpoista muiden kirjojen sisältöjen kanssa. Vaikka tarkastelussani oli mukana myös insinööriopetukseen suunniteltu oppikirja, siinä ammatilliset erityispiirteet eivät korostuneet erillisinä yläotsikkotasoina. Ne olivat mukana pikemminkin yksilöityinä alaotsikkoina. Näin teemat jäivät seuraavaan muotoon: *puheviestintä, yhteistoiminnallisuus, kirjoitusvies-*

tintä, tiedonhankinta ja raportointi, tutkimusviestintä, yhteisöviestintä sekä työelämän suulliset viestintätaidot.

5.4 Oppikirja 4: Viestintätaidon perusteet

Viestintätaidon perusteet -teos (Repo & Nuutinen 2005) oli käsittääkseni pitkään lähes ainoa ammattikorkeakouluille suunnattu viestinnän oppikirja. Siitä on julkaistu useita painoksia. Tämä oppikirja oli rajannut selkeästi viestinnän perinteisiin peruskäsityksiin kirjoittamiseen ja puhumiseen. Toisaalta kirjassa oli vahva pedagoginen näkökulma, jossa viestintätaitoja tarkastellaan oppimistaitojen näkökulmasta. Kirjassa käytiin läpi viestintää myös psykologisesta näkökulmasta tarkastelemalla esimerkiksi aisteja ja miellejärjestelmiä sekä muistitekniikoita.

Viestintätaidon perusteet – sisällysluettelo yläotsikoiden perusteella

1 Viestintätaidon perusteet

2 Viestintätaidot oppimistaitoina

3 Kirjoittaminen

4 Puhuminen

5 Keskustelut

6 Työpaikan hakeminen

(Repo & Nuutinen 2003.)

Viestintätaidot oppimistaitoina poikkesi muiden käsittelemieni oppikirjojen sisällöistä merkittävästi. Otsikon alla tarkasteltiin muun muassa oppimiskykyä, tiedon prosessointia ja ryhmätyöskentelyä. Otsikon *Viestintätaidon perusteet* alle sisältyi muun muassa viestintäprosessin kuvauksia sekä vuorovaikutuksen ja miellejärjestelmien kuvausta. Kyseessä oli mielestäni eräänlainen orientaatio viestintään. Verratessani aiemmin esille tulleeisiin teemoihin, sisältö vastasi parhaiten otsikkoa *Viestien tuottaminen ja tulkinta*. Otsikko *Keskustelut* piti sisällään erilaisia työelämän suullisia tilanteita, muun muassa kokouskäytäntöjä. Sisältöä vastasi mielestäni hyvin *Työelämän suullinen viestintä*. Sisällysluettelo muotoutui ensimmäisessä vaiheessa seuraavanlaisiin teemoihin: *viestien tuottaminen ja tulkinta, viestintätaidot oppimistaitoina, kirjoitusviestintä, puheviestintä, työelämän suullinen viestintä ja työnhakuviestintä*.

5.5 Teemarungon muodostaminen

Neljän viestinnän oppikirjan sisällysluetteloiden yläotsikkotasojen perusteella muodostui seuraavanlainen teemarunko: *puheviestintä, kirjoitusviestintä, viestien tuottaminen ja tulkinta, argumentointi, tiedonhankinta ja raportointi, tutkimusviestintä, työnhakuviestintä, yhteisöviestintä, työelämän kirjallinen viestintä, työelämän suullinen viestintä, verkkoviestintä, yhteistoiminnallisuus ja viestintätaidot oppimistaitoina.*

Yleisin teema oli *puheviestintä*, joka esiintyi kaikissa kirjoissa. *Kirjoitusviestintä, tiedonhankinta ja raportointi, tutkimusviestintä* sekä *työelämän suullinen viestintä* esiintyivät kolmessa kirjassa. Sen sijaan *argumentointi, verkkoviestintä* ja *viestintätaidot oppimistaitoina* esiintyivät ainoastaan yhdessä kirjassa yläotsikkotasolla. Mielestäni tämä kuvasti jo osaltaan oppiaineeseen liittyviä painotus- ja merkityseroja ja toisaalta sitä, miten eri tavalla alan peruskäsitteistö ymmärretään (Wiio 2009, 81).

Aiemmin pohdin suullisen viestinnän ja työelämän suullisen viestinnän käsitteiden yhdistämistä, mutta koska erottelu tuli esille suurimmassa osassa kirjoja, päätin pitää käsitteet aluksi erillään. Seuraavassa vaiheessa tarkastelin teemalistaa aiheittain. Voisin lähestyä aihetta esimerkiksi suullisen ja kirjallisen viestinnän näkökulmasta tai työelämälähtöisyyden perusteella. Koska työelämään liittyvät viestintätilanteet oli selkeästi jaoteltu erillisten otsikoiden alle, valitsin jälkimmäisen tarkastelunäkökulman. Aluksi ryhmittelin käsitteet yleiseen viestintään sekä työelämäviestintään liittyviin käsitteisiin.

Yleinen viestintä: puheviestintä, kirjoitusviestintä, tiedonhankinta ja raportointi, tutkimusviestintä, verkkoviestintä, yhteistoiminnallisuus, viestien tuottaminen ja tulkinta, argumentointi, viestintätaidot oppimistaitoina

Työelämäviestintä: yhteisöviestintä, työnhakuviestintä, työelämän kirjallinen viestintä, työelämän suullinen viestintä

Tämä määrittely oli vastoin Juholinin (2009, 11) ajatusta viestinnän integraatioluonteesta. Hänen mukaansa viestintää ei tulisi tarkastella irrallisena käsitteenä, vaan osana työelämää. Työelämäviestinnästä muodostuikin selkeä teemakokonaisuus, johon kuuluivat laaja käsite *yhteisöviestintä* sekä *työnhakuviestintä, työelämän kirjallinen viestintä* ja *työelämän suullinen viestintä*. Sen sijaan yleisen viestinnän puolella käsitteistö oli hajanaisempaa, enkä ollut myöskään tyytyväinen alustavasti

nimeämiini käsitteisiin. Yhtenäisyyden vuoksi päätin muuttaa puheviestinnän *suulliseksi viestinnäksi* ja kirjoitusviestinnän *kirjalliseksi viestinnäksi*. *Tiedonhankinta ja raportointi, tutkimusviestintä* oli käsitteenä liian pitkä ja sekava. Raportoinnin päätin jättää pois, koska sen saattoi sisällyttää myös kirjalliseen viestintään. Tutkimusviestintä oli selkeä käsite, mutta tiedonhankinta oli mielestäni käsitteenä pelkkää tutkimusviestintää laajempi. Päädyin kuitenkin selkeyden vuoksi käsitteeseen *tutkimusviestintä*. Yhteistoiminnallisuuden muutin selkeyden vuoksi *ryhmäviestinnäksi*.

Viestien tuottaminen ja tulkinta liittyi mielestäni viestinnän tarkasteluun merkitysnäkökulmasta. Päätin käyttää apuna taustateoriassa esittelemääni kolmijakoa. Voisinko jaotella yleisen viestinnän tarkastelemieni viestinnän kolmen erilaisen mallin (vuorovaikutus, yhteisyys, merkitykset) perusteella? Tämän jaottelun perusteella argumentointi jäi irralliseksi. Toisaalta sen voisi liittää melkein minkä tahansa otsikon alle, toisaalta se ei mielestäni kuulunut vain yhden ainoan otsikon sisälle.

Yleinen viestintä

- **Vuorovaikutus:** suullinen viestintä, kirjallinen viestintä
- **Yhteisyys:** verkkoviestintä, ryhmäviestintä
- **Merkitykset:** tiedonhankinta ja tutkimusviestintä, viestien tuottaminen ja tulkinta, viestintätaidot oppimistaitoina
- **??:** argumentointi

Työelämäviestintä: yhteisöviestintä, työnhakuviestintä, työelämän kirjallinen viestintä, työelämän suullinen viestintä

Tekemäni jaottelu helpotti sisältökuvausten sijoittamista eri teemoihin. Kun kokeilin tätä jaottelua opetussuunnitelmien sisältötekstien analysoinnissa, pystyin tarkastelemaan miten työelämä painottuu viestinnän oppiaineen opetussisällöissä ja toisaalta miten painotukset jakautuivat kolmen eri tarkastelumallin perusteella. Ongelmaksi muodostui kuitenkin se, että opetussuunnitelmissa puhuttiin Juholinin integraatiomallin (2009, 11) mukaan kirjallisista ja suullisista viestintätilanteista erittelemättä niitä työelämään tai muihin viestinnällisiin tilanteisiin. Näin päädyin vielä muokkaamaan teemalistaa yhdistelemällä käsitteitä uudelleen pelkän suullisen ja kirjallisen viestinnän otsikoiden alle. *Argumentoinnin* päätin tässä vaiheessa jättää pois listasta. Myöskään *viestien tuottaminen ja tulkinta, viestintätaidot oppimistaitoina* ja *työnhakuviestintä* eivät toimineet mielestäni selkeinä teemoina ja lisäksi ne kuuluivat osittain jo muodostamieni teemojen alle. Tästä syystä päädyin lopulta jättämään ne pois. Näin teemoikseni valikoituivat oppikirjojen perusteella: *suullinen viestintä, kirjallinen viestintä, verkkoviestintä, ryhmäviestintä, tutkimusviestintä* ja *yhteisöviestintä*. Tämä vaihtoehto tuntui selkeältä, koska kaikki käsitteet olivat nyt keskenään tasa-arvoisia.

Teemarunko:

1) suullinen viestintä, 2) kirjallinen viestintä, 3) verkkoviestintä, 4) ryhmäviestintä, 5) tutkimusviestintä ja 6) yhteisöviestintä.

Yhteiskunnalliset valtarakenteet näkyivät kirjojen sisällystasolla siten, että työelämä esiintyi sanana lähes kaikissa kirjoissa. Toisaalta on loogista, että koska ammattikorkeakoulujen tehtävänä on valmistaa opiskelijaa työelämään, niin myös oppikirjoissa puhutaan työelämästä. Toisaalta mietityttää se, miksi muunlaisia sisältöjä ylipäättään on. Sen sijaan Heikkisen (2007, 11) mainitsemien *vallan tekstien* piirteitä en oppikirjoista havainnut. Mielestäni kirjoista välittyi myös konkreettinen, monipuolinen ja nykyaikainen kuva viestinnästä kokonaisuutena. Käsikirjamaiset kirjat jättivät myös opettajille riittävästi valinnanvaraa käsiteltävien aihekokonaisuuksien suhteen.

Opetussuunnitelmien sisältökuvauksien tarkastelussa teemarunko toimii apuvälineenä siten, että sijoitan opetussuunnitelman maininnat kaikkien sopivien teemojen alle. Näin pääsen tarkastelemaan toisaalta eri teemojen yleisyyttä, toisaalta sitä mitä sisältökuvauksia kunkin teeman alle tulee.

6 VIESTINTÄ OPETUSSUUNNITELMISSA

Tutkimuksessani tarkastelukohteena oli oppiaine nimeltä viestintä. Tarkastelin viestinnän oppiaine-sisältöjä eri ammattikorkeakoulujen Internetistä julkisesti löytyvien opetussuunnitelmien perusteel-la. Ammattikorkeakoulujen opinto-oppaissa viestintää oli sekä osana perusopintoja, että ammatillisia opintoja. Rajasin tarkasteluni siten, että tarkastelin ainoastaan perusopintoja. Näin ammatilliset painotukset eivät vääristäneet tekemääni vertailua. Toisaalta ammattiaineisiin integroidut viestintä-toteutukset jäivät nyt huomioimatta. Tämä oli kuitenkin perusteltua, koska integroidut toteutukset olisivat voineet olla myös siten nimettyjä, ettei opintojaksojen nimissä olisi edes puhuttu viestinnäs-tä. Integroitujen opintokokonaisuuksien sisältö olisi myös voinut laajempi kuin tutkimuskohteissa. Halutessani tarkastella niitä täysin kattavasti olisin joutunut käymään läpi koko nuorisokoulutuksen kaikkien opintojaksojen sisällön, joka olisi aineistona ollut liian laaja.

Suomessa on 25 ammattikorkeakoulua, joita hallinnoi Opetus- ja kulttuuriministeriö. Jätin tarkaste-luni ulkopuolelle Ahvenanmaalla toimivan Högskolan på Ålandin ja Sisäasiainministeriön alaisuus-dessa toimivan Poliisiammattikorkeakoulun, joiden koulutusrakenne saattaisi erota eri hallintojien vuoksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013.) Käytin pohjana Opetus- ja kulttuuriministeriön sivuil-ta löytynyttä listausta Suomen ammattikorkeakouluista. Koska tarkastelin suomenkielistä viestinnän oppiainetta, rajasin lisäksi pois tarkastelusta ruotsinkieliset korkeakoulut (Arcada - Nylands svenska yrkehögskola ja Yrkeshögskolan Novia) kokonaisuudessaan sekä kaikki vieraskieliset koulutusoh-jelmat. Lisäksi rajasin tarkasteluni nuorten ammattikorkeakoulututkintoon johtavaan koulutukseen, jotta koko aineisto olisi vertailukelpoista keskenään. Jos yksittäisen ammattikorkeakoulun saman koulutusohjelman opetusta järjestettiin useammalla paikkakunnalla, otin tarkasteluun kyseisen kou-lutusohjelman vain yhden kerran. Sisältökuvauksia tarkastelin vain ensimmäisen vuoden opintojen osalta.

Ammattikorkeakoulujen suuntautumisvaihtoehtoja karsittiin syksyllä 2013 runsaasti. Tutkimusta aloittaessani yhteishaku syksyn 2013 opintoihin oli juuri alkanut. Jotta en käyttäisi voimavaroja poistuvien opintolinjojen tarkasteluun, etsin ammattikorkeakoulujen Internet-hakusivustojen (amk-haku.fi) kautta ensin syksyllä 2013 alkavat koulutukset koulutusaloittain. Vasta tämän jälkeen etsin ammattikorkeakoulujen sivuilta kyseisten koulutusten opetussuunnitelmat.

Tarkastelua tehdessäni keväällä 2013 kaikki ammattikorkeakoulut eivät olleet vielä julkaisseet lu-kuvuoden 2013–2014 opinto-opastaan. Tällöin käytin meneillään olevan lukuvuoden (2012–2013)

opinto-opasta tai mahdollisesti julkaistua alustavaa lukusuunnitelmaa. Syy opintosuunnitelman julkaisun viivästymiseen saattoi olla se, että opetussuunnitelmaa oltiin uudistamassa. Näin tutkimukseen sisältyi pieni virheriski, sillä mahdolliset muutokset saattoivat vaikuttaa myös oppiaineen sisältopainotuksiin. Mikäli sivustoilla oli julkaistu myös toteutussuunnitelma, käytin sitä, koska saatoin näin saada täsmällisempää tietoa tutkimuskysymyksiäni ajatellen.

Opetussuunnitelman ja toteutussuunnitelman suhde on käytännössä hyvin lähellä toisiaan. Opetussuunnitelma on olemassa oleva suunnitelma opintojaksosta, kun opetussuunnitelman pohjalta tehty toteutussuunnitelma koskee konkreettisesti yhtä tiettyä vuonna järjestettävää toteutusta. Se, että saatoin hyödyntää myös toteutussuunnitelmia saattoi antaa minulle jopa yksityiskohtaisempaa tietoa, joskin nämä kaksi suunnitelmaa olivat usein lähes identtisiä sisältökuvauksen osalta. On mahdollista, että opetussuunnitelmista löytyy päivitetty versio esimerkiksi korkeakoulujen intraneteista. Tutkimuksen yleistettävyyden kannalta tämänkaltaisilla yksittäisillä tekijöillä ei kuitenkaan mielestäni ole merkitystä.

Toteutussuunnitelmien käytön mahdollisti muun muassa se, että useissa ammattikorkeakouluissa on käytössä opetuksen- ja työajan suunnittelujärjestelmä Soleops, jonka kautta eri alojen suunnitelmat oli helposti löydettävissä. Tietojen löydettävyyteen sisältyi kuitenkin suuria eroja. Osa korkeakoulujen sivustoista oli selkeitä ja tutkimusta varten tarvittavat tiedot löytyivät helposti. Joissain tapauksissa tietoja ei kuitenkaan löytynyt tai ne olivat epäselviä. Tällaisissa tapauksissa rajasin kyseiset koulutusohjelmat tutkimuksen ulkopuolelle.

Aineistossa oli myös ammattikorkeakouluja, joiden Internet-sivustoilta opinto-oppaita ja tietoja opintokokonaisuuksien sisällöistä sai etsiä hyvin pitkään. Osaltaan tähän saattoi vaikuttaa se, että tein aineistonhankintaa yhteishaun aikaan ja välittömästi sen jälkeen, jolloin monet korkeakouluista olivat rakentaneet sivustonsa pikemmin hakijaa kuin opiskelijaa silmällä pitäen. Toinen mahdollinen syy tietojen näkymättömyyteen saattoi olla se, että uuden opetussuunnitelman valmistelu oli kesken tai että tiedot löytyivät korkeakoulujen intraneteistä.

Kaikissa löytämissäni suunnitelmissa ei sisältöjä ollut eritelty lainkaan. Tällaisessa tapauksessa valitsin aineistokseni oppimistavoitteet, jotta saatoin ottaa opintojakson tarkasteluun. Oppimistavoitteet olivat kuitenkin yleensä sisällönmäärittelyjä yleisemmällä tasolla, joten huomasin analyysivaiheessa, että ne eivät käytännössä juurikaan hyödyntäneet tutkimusta.

Ammattikorkeakoulujen opinto-oppaat löytyivät korkeakoulujen Internet-sivujen kautta. Kaikki tutkimusmateriaalini oli näin julkisesti Internetissä saatavilla olevaa tietoa, enkä hyödyntänyt mitään osin ammattikorkeakoulujen sisäisiä tietoja. Todennäköisesti korkeakoulujen sisäisiltä alustoilta olisi saattanut löytyä vielä yksityiskohtaisempia opintojaksokuvauksia esimerkiksi opiskelijoille tarkoitetuista toteutussuunnitelmista. Tarkasteltavana oli kuitenkin jo nyt laaja ja kuvaava aineisto, jonka avulla pystyin muodostamaan kokonaiskuvan tutkittavasta asiasta. En usko, että yksityiskohtaisempien tietojen pyytäminen ammattikorkeakouluilta olisi tuonut tutkimukseeni merkittäviä muutoksia kuin korkeintaan ammattikorkeakoulutasolla. Tutkimustehtävänä ei kuitenkaan ollut tutkia yksittäisiä ammattikorkeakouluja.

6.1 Sisältökuvausten jakaminen teemoihin ja alateemoihin

Kävin läpi kaikki syksyllä 2013 alkaneet nuorten koulutukset. Aineistoa tutkiessani tein samalla aiemmin mainitsemiani valintakriteerejä siitä, mitkä kaikki hyväksyn tutkimusaineistokseni. Tämän jälkeen laadin listan koulutusohjelmista, joiden viestintäopinnot valikoituivat mukaan tutkimukseen. Jaottelin koulutusohjelmat jo tässä vaiheessa koulutusalojen mukaan. Mukaan tarkasteluun otin koulutusohjelman ja ammattikorkeakoulun nimen, opintojakson nimen ja opintopistemäärän sekä sisältökuvauksen. Aiemmin mainitsemiäni kriteerien perusteella tarkasteltaviksi valikoitui 142 eri koulutusohjelmaa (liite 3). Eri aloista heikoimmin edustettuna oli Humanistinen ja kasvatusala, josta tarkastelussa oli mukana ainoastaan neljä eri koulutusohjelmaa. Koska Laurean koulutusohjelmien yhteiset opinnot oli luettu ammattiopintoihin, en käsitellyt niitä tässä tutkimuksessa.

Työstin aineistostani toisen version, jossa olin korvannut ammattikorkeakoulujen nimet numeroilla ja koulutusalat eri kirjaimilla. Näin sisällön perässä olivat vain koodit kuten A1, A2 jne., ja saatoin keskittyä anonyymin aineiston tarkasteluun. Lisäksi erotin opintojaksojen nimet ja opintopistemäärät erilliseksi aineistoksi ja nimesin ne samoilla koodeilla myöhempää tarkastelua varten. Mielestäni anonyymin aineiston käsittely oli hyvä ratkaisu, koska näin en kiinnittänyt turhaan huomiota eri ammattikorkeakoulujen käytäntöihin.

Viestinnän oppikirjojen sisällysluetteloiden yläotsikoiden perusteella olin muodostanut seuraavan teemarungon: *suullinen viestintä, kirjallinen viestintä, verkkoviestintä, ryhmäviestintä, tutkimusviestintä ja yhteisöviestintä*.

Käytin aineistoa ryhmitellessäni apunani näitä teemoja. Sijoitin suunnitelmissa mainitut opetussisällöt sopivien teemojen alle. Mikäli sisällöt oli eritelty ranskalaisin viivoin, jaoin saman opintojakson sisältökuvauksen useaan osaan. Joissain tapauksissa koko sisältö oli kuitenkin kiteytetty yhteen virkkeeseen, jolloin en lähtenyt erottelemaan teemoja, vaan siirsin koko virkkeen kaikkien sopivien teemojen alle. Mikäli sama kuvaus sopi useamman teeman alle, sijoitin sen niihin kaikkiin. Esimerkiksi *puheviestintä ihmisten välisessä kommunikaatiossa ja työelämäviestinnässä* sisältyi suullisen viestinnän ja yhteisöviestinnän teemojen alle.

Sijoittaessani sisältöjä eri teemoihin huomasin myös suunnitelmateksteissä muita toistuvia teemoja, jotka voisi eritellä muodostamieni teemojen rinnalle tai alaluvuiksi. Näitä olivat *kokous, tietotekniikka, kielenhuolto, asiakirjat, media, argumentointi ja itsearviointi*. Lisäsin myös nämä teemat teemaluokitukseeni. Mietin mahdollisuutta sijoittaa ne pääteemojen alateemoiksi, mutta luovuin tästä, sillä esimerkiksi mediassa esille tuli niin mediaesiintymistä kuin lehdistötiedotteen kirjoittamistakin, jolloin tämä uusi teema olisi jouduttu sijoittamaan sekä suullisen että kirjallisen viestinnän teemojen alle.

Aineiston laajuus osoitti, että koulutusaloittain tehty jako oli hyvä ratkaisu. Samalla pääsin myös vertailemaan suoraan eri alojen välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Tosin kaikki muodostamani teemat, esimerkiksi verkkoviestintä, tietotekniikka tai kokoustaidot, eivät esiintyneet kaikilla koulutusaloilla. Vastaavasti suullisen ja kirjallisen viestinnän sekä yhteisöviestinnän teemojen alle tuli erittäin runsaasti mainintoja, joten jouduin erittelemään aineistoa vielä yksityiskohtaisemmin. Tästä syystä päädyin tarkastelemaan suosituimpien teemojen sisältöä myös pienempien alateemojen kautta. Esimerkiksi suullinen viestintä jakautui aputeemoiksi *esiintymiseen, puhetekniikkaan ja äänenkäyttöön, dialogisuuteen ja vuorovaikutukseen* sekä *esiintymisjännitykseen* ja saatoin näin tarkastella miten suullinen viestintä jakautui sisällöissä tarkemmin. Alateemojen muodostaminen helpotti aineiston käsittelyä. Lisäksi päädyin tässä vaiheessa myös karsimaan sanamuodoista pois asioita, jotka eivät kuvanneet sisältöjä, kuten esimerkiksi *kurssilla tutkitaan*. Samalla hajotin yhtenäiset virkkeet poistamalla ne asiat, jotka eivät liittyneet kyseisen teemaotsikon alle.

Alateemoitusten yhteydessä jätin huomioimatta myös yleisen tason sisältökuvaukset, esimerkiksi *suullinen viestintä*, joka ei antanut tarkempaa tietoa sisällöstä. Tällaisissa tapauksissa huomioin siis sen, että kyseisellä opintojaksolla käsiteltiin suullista viestintää, mutten lähtenyt tulkitsemaan millaisesta suullisesta viestinnästä mahdollisesti oli kyse. Poistin myös päällekkäisyyksiä eli en tarkastellut esimerkiksi asiakirjakirjoittamista erikseen kirjallisen viestinnän alla, koska olin muodostanut uuden aputeeman *asiakirjat*.

Kun olin eritellyt aineistoni mahdollisimman yksityiskohtaisesti, kävin läpi opintojaksojen nimet ja opintomäärät alakohtaisesti. Tämän jälkeen tein alakohtaisen vertailun. Viestinnän opintojaksot oli nimetty opintosuunnitelmiin neljän peruskäytännön mukaan. Ensimmäisessä ryhmässä nimeen oli liitetty jossain muodossa *työelämä, ammatillisuus tai asiantuntijuus*, toisessa ryhmässä puhuttiin *viestinnän perusopinnoista* tai *viestintätaidoista*, kolmannessa oli viittaus *suomen kieleen* tai *äidinkielen* ja neljännessä ryhmässä sisältöjaottelu näkyi valmiiksi jo nimessä esimerkiksi *kirjallinen ja suullinen viestintä*. Mielestäni jo tämä jaottelu kuvasti hyvin sitä, miten erilaisia näkökulmia viestinnän opetuksessa on. Yllättävää sen sijaan oli se, että opintojaksojen sisällöt eivät eronneet ryhmien nimien perusteella tehdyn nelijaon mukaan. Esimerkiksi kielenhuolto saattoi näkyä tai olla näkymättä sisällössä niin suomen kielen, työelämäviestinnän, kirjallisen viestinnän kuin viestinnän opintojaksoillakin.

6.2 Viestinnän opintojaksojen laajuus

Laskin viestinnän opintojaksojen laajuudet alakohtaisesti laskemalla opintopisteiden keskiarvon. Kyseinen tapa saattoi tosin antaa liiankin positiivisen kuvan opintopistemäärästä, koska laskennasta puuttuivat ne koulutusohjelmat, joista ei suoranaisia viestintäopintoja löytynyt. Toisaalta laskennasta puuttuivat myös ammatillisiin aineisiin integroidut kokonaisuudet sekä muiden opintojaksojen alla mahdollisesti olleet viestinnälliset sisällöt. Laskentaa saattoi myös vääristää se, että joissain yksittäisissä koulutusohjelmissa viestintää oli useampi opintojakso ja opintopistemääriä jopa puolet enemmän kuin muissa saman alan koulutusohjelmissa. Nämä poikkeavuudet nostivat keskiarvoa. Keskiarvolaskennan avulla pystyin kuitenkin tarkastelemaan yleisellä tasolla eri alojen välisiä eroja.

Humanistisella ja kasvatusalalla opintojaksojen keskinäisissä opintopistemäärissä ei juuri ollut eroja. Sen sijaan kulttuurialalla opintopistemäärät vaihtelivat koulutusohjelmasta riippuen kahdesta kahdeksaan opintopisteen välillä. Pidin hieman yllättävänä sitä, että kulttuurialalla, jossa viestinnän

merkitys korostuu, oli melko paljon vain kolmen opintopisteen opintojaksoja. Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon puolellakin vaihtelu oli kolmesta kymmeneen opintopisteeseen. Suuriin eroihin vaikutti yleensä se, että muutamissa yksittäisissä koulutusohjelmissa oli useampia viestintä-nimisiä opintojaksoja, jotka nostivat opintopistemäärää. Alhaisiin opintopistemääriin taas saattoi vaikuttaa se, että viestinnällisiä kokonaisuuksia opiskeltiin myös ammattiaineiden puolella.

Jotain viitteitä alakohtaisista eroista kuitenkin löytyi. Vähintään neljään opintopisteeseen päätyisivät humanistinen ja kasvatustieteiden ala, kulttuuri, luonnontieteet ja yhteiskuntatieteet, liiketalous ja hallinto. Kaikkein vähiten viestintää vaikuttaisi olevan tekniikan ja liikenteen sekä luonnonvara- ja ympäristöalalla, joilla keskiarvot nousivat vain hieman yli kolmen opintopisteen. Opintopistemäärien keskiarvot tarkasteleman aineiston perusteella olivat aloittain seuraavat: Humanistinen ja kasvatustieteiden ala 5,25 op, Kulttuuriala 4 op, Luonnontieteiden ala 4 op, Luonnonvara- ja ympäristöala 3,25 op, Matkailu-, ravitsemis- ja taloustieteiden ala 3,89 op, Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala 3,46 op, Tekniikka ja liikenne 3,23 op, Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala 4,3 op.

Alakohtaiset erot opintopistemäärissä:

Humanistinen ja kasvatustieteiden ala 5,25 op

Yhteiskuntatieteet, liiketalous ja hallinto 4,3 op

Kulttuuriala 4 op

Luonnontieteiden ala 4 op

Matkailu-, ravitsemis- ja taloustieteiden ala 3,89 op

Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala 3,46 op

Luonnonvara- ja ympäristöala 3,25 op

Tekniikan ja liikenteen ala 3,23 op

Yksi opintopiste vastaa opiskelijan noin 25–30 tunnin työpanosta. Suomessa opintopistekäytäntöön siirryttiin niin kutsutun Bolognan Prosessin myötä, kun eurooppalainen korkeakoulutus yhtenäistettiin. (European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) 2013.) yhden opintopisteen mitoituksena käytetään ammattikorkeakouluissa varsin yleisesti 27 tuntia. Kyseessä on siis opiskelijan koko työmäärä yhtä opintopistettä kohden sisältäen kaikki opintojaksoon liittyvät tehtävät. Lähiope-tustuntien määrä on aina tätä määrää vähäisempi. Näkisinkin, että jo yhden opintopisteen ero eli 27 tunnin työskentelyero voi näin olla merkityksellinen oppimisen kannalta.

6.3 Viestinnän opintojaksojen sisältökuvausten kertomaa

Tutkimusaineistoni perusteella vain muutamassa ammattikorkeakoulussa oli tutkimusajankohtana koko korkeakoulun kattava yhtenäinen ohjeistus viestintäopintojen sisällöistä. Muun muassa Jyväskylän, Kymenlaakson ja Lahden ammattikorkeakouluissa yhteinen ohjeistus tuli selkeästi esille opinto-oppaissa. Laurean yhteiset opinnot rajautuivat tutkimuksen ulkopuolelle, koska ne oli sijoitettu ammattiopintoihin. On myös mahdollista, että muilla ammattikorkeakouluilla oli taustalla yhtenäinen ohjeistus, jota sovellettiin ala- ja koulutusohjelmakohtaisesti. Tästä ei kuitenkaan löytynyt suoranaista mainintaa opetussuunnitelmien yhteydestä ja eroja sisältökuvauksissa oli enemmän kuin aiemmissa esimerkeissä.

Muutamien ammattikorkeakoulujen viestinnän opintojaksojen sisältökuvaukset olivat lisäksi ala-kohtaisesti yhtenäisiä. Havaittavissa oli myös muutamia tapauksia, joissa saman ammattikorkeakoulun eri opintojaksojen sisällöt olivat samoja, mutta opintopistemäärissä olikin eroja tai sitten nimet ja opintopisteet olivat samoja, mutta kurssisisällöissä oli eroja. Ilmeni myös useita esimerkkejä, joissa suurin osa sisällöstä oli samaa, mutta muutamilla yksittäisillä koulutusohjelmilla oli lisätty tai vähennetty joitain sisältökohtia. Muun muassa näissä tapauksissa saattoi taustalla olla yhtenäinen ohjeistus.

Varsin tyypillistä kuitenkin oli, että samankin ammattikorkeakoulun viestintäopinnoissa oli eroja niin sisältökuvauksissa kuin opintopisteiden määrässä. Aineiston perusteella jäi vaikutelma, että viestinnän opintojaksojen sisältökuvaukset oli monissa tapauksissa rakennettu vain yhden koulutusohjelman tarpeisiin kerrallaan eikä laajempaa koordinoitua organisaation sisällä ollut välttämättä lainkaan. Kantelinen ja Heiskanen (2004, 56) totesivat ammattikorkeakoulutasoisten yhteisten strategioiden puuttuvan. Aineiston perusteella näyttäisi siltä, että yhteistä strategiaa ei välttämättä ole vieläkään käytössä kaikkialla. Käytännössä tämä saattaa tarkoittaa sitä, että suunnitelmatekstit ovat jossain tapauksissa yksittäisen opettajan tai pienten opettajaryhmien kompetenssikuvausten pohjalta laatimia.

Ammattikorkeakoulu-uudistuksen myötä koulutusohjelmapainotteisuus tulee häviämään, joten jo lähivuosina lienee odotettavissa opetussuunnitelmauudistuksia ja käytäntöjen yhtenäistymistä ainakin yksittäisten ammattikorkeakoulujen sisällä. Mahdollista on, että tiedossa olevat muutokset ovat tarkoittaneet myös sitä, että joissain tapauksissa edetään vielä tutkimusajankohtana tarkoituksellisesti vanhoilla opetussuunnitelmilla.

Suuria eroja liittyi myös opetussuunnitelmien tarkkuuteen. Osa opetussuunnitelmista toisti ministeriön tai kompetenssikuvausten ohjeistusta eikä sisältöä suunnitelmatasolla määritelty tarkemmin. Löytyi myös esimerkkejä, joissa sisältöjä ja tavoitteita ei ollut eritelty lainkaan toisistaan. Suurinta osaa suunnitelmista ei ollut viety kovin yksityiskohtaiselle tasolle, mutta sisältöä kuvailtiin yleisesti silti kirjojen perusteella luomiani pääluokkia yksityiskohtaisemmin. Vastaavasti osa sisältökuvauksista oli yksityiskohtaisesti ja huolellisesti laadittu. Valtakunnallisten ohjeistusten kunnioittaminen näkyi mielestäni myös laajalla ja kenties tarkoitushakuisellakin työelämä-sanankäytöllä. Opetettiin *työelämän viestintää*, jossa käsiteltiin *työelämän tekstejä* jne. Osittain aineistosta jäi se vaikutelma, että työelämän viestinnän ja viestinnän sisällöt saattoivat olla aivan identtiset. Suunnitelman vain haluttiin viittaavaan vahvasti työelämän huomioimiseen tai muistuttavan opettajia tästä.

Yllättävänä seikkana esille tuli jo kirjojen sisältöä tarkastellessani huomioimani yksityiskohta. Opiskeluun ja työelämään liittyvä viestintä oli varsin usein eroteltu eri kokonaisuuksiksi. Opiskeluun liittyvän viestinnän alla opetettiin muun muassa tutkimukseen ja opinnäytetyöhön liittyviä seikkoja. Ymmärrän kyllä, että ammattikorkeakoulun omien muotoseikkojen opettelu liittyy opiskeluun, mutta tutkimuksen ja viitekäytännöt näen myös työelämää palvelevana osaamisalueena. Tämäntyyppinen erottelu saattaa hämätä opiskelijaa kuvittelemaan, ettei kyseisiä taitoja välttämättä tarvittaisi lainkaan opiskelun jälkeen. Hajanaisuutta kuvastaa hyvin sekin, että osa tekstilajeista (esimerkiksi *raportti* ja *tiedote*) oli toisaalla kirjattu opiskeluun, toisaalla työelämään liittyviksi teksteiksi.

Sisältökuvausten muotoseikoissa mielenkiintoisena yksityiskohtana tulivat esille myös erot suunnitelmien muodossa. Osassa suunnitelmia asiat ilmaistiin selkeillä yhtenäisinä lauseina, toisissa ranskalaisin viivoin. Myös suunnitelmien muoto helpotti sisältökuvausten tulkintaa, sillä parhaimmillaan yläteemat ja niiden alatasot olivat helposti hahmotettavissa. Varovaisimmillaan valtakunnallisia ohjeistuksia toistettiin miltei sanatarkasti. Yleensä asiat ilmaistiin melko varovaiseen sävyyn: *Pyritään laajentamaan kunkin opiskelijan mahdollisuuksia ilmaista itseään avoimesti...* Rohkeimmillaan sisällöt oli kuitenkin konkretisoitu varsin yksityiskohtaisesti ja tavoitteellisesti, paikoin jopa epärealistisesti: *Opiskelija hallitsee kielellisesti ja tyylillisesti moitteettoman asiatyylisen kirjallisen esityksen laadinnan.* Muutamat ammattikorkeakoulut olivat asettaneet sisältökuvaukset kysymysten muotoon: *Miten viestit opiskelu- ja työyhteisössä kirjallisilla keinoilla tavoitteellisesti ja vuorovaikutteisesti?*

Suunnitelmateksteistä välittyi yleisesti melko ympäripyöreä ote ja sanakäänteet olivat virkamiesmäisiä. Jos opetussuunnitelmien tehtävänä nähdään opettajien ja opiskelijoiden toiminnan ohjaus (Kotila 2005, 19), ei tavoite välttämättä kaikissa tapauksissa toteudu. Ohjaus saattaa toteutua sillä tasolla, että opetetaan puheviestintää tai että yksi osa sisältöjä on esiintymistaidot. Suunnitelma ei kuitenkaan anna vinkkejä siihen mitä puheviestinnän käsitteen sisällä tulisi ottaa esille tai miten esiintymistaitoja käytännössä opettaa. Joissain tapauksissa *esiintymistaidot* oli jaettu *esityksen suunnittelemiseen ja havainnollistamiseen, esittämiseen, kuuntelemiseen ja palautteeseen tai esiintymisvarmuuteen ja -tekniikkaan*. Tällaisella tarkkuustasolla opetussuunnitelma voi jo mielestäni toimia ohjeena. Toisaalta Heikkisen (2000b, 171) mainitsema suunnitelmatekstien abstraktisuus näytti toteutuvan myös tämän tutkimuksen teksteissä. Suunnitelmien kurssikuvauksia on todennäköisesti monissa tapauksessa päivitetty myös aiempien mallien mukaan (Heikkinen 2007, 165).

Ammattikorkeakouluissa valitsee opetuksen vapaus. Saattaa olla, että opettajatahot kokevat tästä syystä liian kahlitsevat suunnitelmat jopa orjuuttavina. Ympäripyöreä suunnitelma antaa enemmän mahdollisuuksia suunnitella erilaisten ryhmien osaamistasoille sopivia kokonaisuuksia. Toisaalta epämääräisyys voi olla myös tietoista. Koskinen, Alasuutari & Peltonen (2005, 151) mainitsivat lääkäreiden potilaskertomuksiin liittyvän tutkimuksen, jossa epämääräisyys nähtiin suojana keskinäisarviointia vastaan. Heidän esimerkissään potilaskertomukset oli laadittu niin, että korkeintaan saman työyhteisön henkilöstö osasi niitä tulkita. Näin ulkopuoliset eivät voineet arvioida kollegojensa työtä. Tämä sama ilmiö saattaisi hyvin liittyä myös opetussuunnitelmateksteihin. Julkisesti esillä olevat suunnitelmatekstit saattavat olla tietoisesti epämääräisiä. Suunnitelmat saattavat myös poiketa suurestikin käytännön toteutuksista.

6.3.1. Suullinen viestintä opetussuunnitelmissa

Yleisimpänä jakona viestinnän opintojaksoilla esiintyvät perinteinen kirjallinen ja suullinen viestintä. Osa suunnitelmista jakoi viestinnän kirjalliseen ja suulliseen viestintään, muttei määritellyt tämän tarkemmin sisältöjä. Vastaavasti osassa suunnitelmia oli jopa jaettu painotukset opintopisteittäin kirjalliseen ja suulliseen viestintään ja tämän lisäksi määriteltä yksityiskohtaisesti osa-alueet, joita kummankin aiheen alla käsiteltiin. Pääsääntöisesti opintojakson sisältöön kuuluivat lähes aina siis jossain muodossa kirjoittaminen ja esiintyminen. Löytyi myös joitain yksittäisiä tapauksia, joissa painopisteeksi oli nostettu vain toinen näistä.

Suullisen viestinnän alla opetettiin kaikkein yleisimmin esiintymistä. Itse esityksen ja esiintymisen lisäksi osa suunnitelmista oli tarkentanut käsiteltäviksi aihealueiksi myös esityksen suunnittelemisen, valmistamisen ja havainnollistamisen. Toisista löytyi vielä mainintana kuunteleminen ja vertaisarviointikin. Myös esiintymisjännitystä tai viestintäaarkuutta käsiteltiin varsin yleisesti. Almonkari (2007, 166) tuo yliopisto-opiskelijoita käsittelevässä tutkimuksessaan esille viestintätilanteisiin liittyvän sosiaalisen jännittämisen. Harvalla nuorisoasteen opiskelijalla on vielä suurta esiintymisruutiinia, joten esiintymistilanteet koetaan usein erittäin jännittävinä. Osalla jännitys näkyy myös vai-meana osallistumisena yhteisiin keskusteluihin. Omaa keskustelijaroolia ei vielä osata tunnistaa. Lisäksi viestintäjännitys voi näkyä silloin, kuin opiskelija on yhteydessä työelämän edustajiin.

Puhetekniikka ja äänenkäyttö sekä *sanaton viestintä* esiintyivät myös mainintoina lähes kaikilla aloilla. Niiden painotus oli useimmissa tapauksissa selvästi esiintymistilanteita vähäisempi. Muutamissa yksittäisissä tapauksissa *sanatonta viestintää*, *dialogisuutta* ja *argumentointia* oli kuitenkin korostettu. Yhdessä tapauksessa myös *oikeakielisyys* oli yhdistetty suulliseen viestintään.

Esiintymiseen liittyen mainittiin lähes kaikilla aloilla kurssin sisältävän jonkinlaisen esiintymisharjoituksen. Osa suunnitelmista erotteli lisäksi sekä yksin, että ryhmässä toteutettavat esiintymisharjoitukset. Jokaisessa yksittäisessä koulutusohjelmassa ei ollut mainintaa siitä, että kurssiin kuuluisi oma esitys. Alasidonnaisuus näkyi esimerkiksi kulttuurialalla selvästi. Useimmilla muillakin aloilla oli vähintään määritelmänä *oman alan tyypillisissä vuorovaikutus- ja viestintätilanteissa tarvittavat kirjallisen ja suullisen viestinnän taidot*. Myös viittauksia työelämään ja asiantuntijuuteen löytyi runsaasti.

6.3.2 Kirjallinen viestintä opetussuunnitelmissa

Puheviestinnän lisäksi myös kirjallinen viestintä oli edustettuna sisältökuvauksissa laajasti. Ainakin yhdessä tapauksessa syynä vahvaan kirjallisen viestinnän painottumiseen oli kurssin verkkototeutus. Mainintoja verkkototeutuksista aineistossa esiintyi kuitenkin vielä hyvin vähän.

Sisällöllisesti kirjallisessa viestinnässä keskityttiin tekstityyleihin ja -lajeihin. Suurin osa koulutusohjelmista ei kuitenkaan suunnitelmissaan maininnut mitä tekstilajeja kurssilla käsiteltäisiin. Kirjalliseen viestintään sisältyi usein jo aiemmin mainitsemani jako opiskelu- ja työelämäteksteihin. Tyypillisinä opiskeluteksteinä mainittiin muun muassa *portfolio*, *arvostelu*, *essee* tai *tutkimusraportti*

oman ammattikorkeakoulun muotovaatimuksineen. Jopa *kolumni, tiedote ja artikkeli* oli mainittu opiskeluteksteinä. Työelämän teksteinä puolestaan mainittiin erilaiset *asiakirjat, cv, muistio ja raportti*. Tekstien yhteydessä painotettiin varsin yleisesti muotovaatimuksia, asiatekstiä ja oikeakielisyyttä sekä tekstin rakennetta. Yksittäisissä esimerkeissä puhuttiin myös *yleiskielestä, virkakielestä ja selkokielestä*.

Prosessikirjoittaminen ja referointi tulivat esille mainintoina muutamassa tapauksessa. Myös muutamassa yksittäisessä suunnitelmassa mainittiin *ammattitekstien analysointi* tai *tulkinta* sekä *reklaamioiden* ja *työnhakuasiakirjojen kirjoittaminen*. Yleisempää oli kuitenkin vain maininta tekstin kirjoittamisesta. Myös *kirjallinen argumentointi* ja *kriittinen lukutaito* tulivat esille muutamassa esimerkissä. Varsin tyypillistä oli liittää kirjalliseen viestintään kielenhuoltoon, tutkimuskirjoittamiseen ja asiakirjoihin liittyviä asioita.

6.3.3 Verkkoviestintä osana opetussuunnitelmia

Teemaluokistani verkkoviestintä tuli esille melko harvoin. Ajatuksenani oli alun perin tarkastella kurssien virtuaalisuutta, mutta virtuaalisuuden osuutta ei ollut merkitty suurimpaan osaan opetussuunnitelmista, joten en pystynyt vertailemaan aineistoani lainkaan tästä näkökulmasta. Lisäksi huomasin, että viestintäteknologiaan ja verkkoviestintään liittyvät opintojaksot saattoivat olla omien nimikkeidensä alla, joten viestinnässä opetettiin siis tietoisesti vain muita aihealueita.

Mikäli verkkoviestinnän aihealueita oli liitetty opintojakson sisältöön, niitä oli mukana suhteellisen paljon. Verkkoviestinnän käsittely perusopinnoissa ylipäättäänkin näytti ainakin opetussuunnitelmien valossa olevan vielä melko harvinaista. Vaikka suunnitelmat olivat paikoin hyvin yleisellä tasolla, näyttäisi siltä, ettei esimerkiksi sosiaalisissa medioissa toimimista käsiteltäisi juuri lainkaan useimmilla ammattikorkeakoulun viestintätunneilla.

Esimerkiksi asiakirjastandardi esiintyi teemana verkkoviestintää enemmän. Käytännössä tämä saattaa tarkoittaa sitä, että standardia opetetaan yhdessä asiakirjaohjelmien kanssa. Toisaalta tilanne voi olla myös se, että itse standardiin perehtymiseen käytetään opinnoissa runsaasti aikaa esimerkiksi sähköpostiasioinnin käsittelyn kustannuksella. Toisaalta taas sähköpostin käyttö on muuttanut asiakirjastandardin roolia, mutta epäilen, tulevatko esimerkiksi tämäntyyppiset asiat kaikilla opintojaksoilla esille.

Verkkoviestinnän otsikon alla mainitut asiat jäivät useimmiten yksittäisiksi maininnoiksi tai sitten ne mainittiin vain yleisellä tasolla *viestiä tavoitteellisesti opiskelijana ja työyhteisön jäsenenä sekä kasvokkain että verkossa*. Verkkoviestintään liitettiin kuitenkin yksittäisiksi jääneissä esimerkeissä *tiedonhaku internetistä ja tietokannoista, wiki-ympäristön käyttö artikkelin kirjoittamisessa, sähköpostiviestintä, sosiaalinen media, netiketti, tietoturva, verkkouutinen, web-toimintojen soveltaminen, blogin kirjoittaminen sekä verkkopohjaiset tietojärjestelmät*.

6.3.4 Ryhmäviestintä opetussuunnitelmissa

Ryhmäviestinnän vähäinen esiintyminen oli yllättävää. Toisaalta yhteistoiminnalliset opiskelumuodot ovat käytännönläheisessä ammattikorkeakoulussa melko tavallisia työmuotoja, joten ryhmäviestintää ei välttämättä ole tässä muodossa tuotu esille. Ryhmäviestintä saattoi olla jaettuna suullisen ja kirjallisen alle erilaisiin ryhmän esitystilanteisiin ja yhteiskirjoittamiseen liittyen.

Osalla viestintätunneista järjestettiin suunnitelmien mukaan kokous- ja neuvottelutilanteiden harjoituksia sekä esiintymis- ja keskusteluharjoituksia ryhmissä. Yksittäisinä mainintoina tulivat esille *tiimityöskentely ja tiimityöroolit, vuorovaikutus ja ryhmädynamiikka, ryhmäviestinnän menettelytavat ja normit, ryhmätyötaidot sekä ryhmätilanteina palaveri, neuvottelu ja kokous*. Myös *ryhmäkirjoittaminen* esiintyi yksittäisenä esimerkkinä.

6.3.5 Tutkimusviestintää

Tutkimusviestintä osoittautui siinä mielessä turhaksi yläotsikoksi, koska sen olisi voinut liittää kirjallisen viestinnän alle. Tutkimuksen rooli oli kyllä selkeästi esillä lähes kaikissa opetussuunnitelmissa, mutta sisällöllisesti se keskittyi lähes kokonaan kirjalliseen viestintään. Joissain tapauksissa tutkimus oli erotettu omiksi itsenäisiksi opintojaksoikseen.

Tutkimusviestinnässä käytiin läpi *lähdekäytäntöjä, tekstiviittausten ja lähdeluettelojen merkintää, tutkimusta ja tieteellistä kirjoittamista, ulkoasu- ja muotoseikkoja, raportin kirjoittamista, tutkimusetiikkaa, plagiointia, tiedonhankintaa, jäsentämistä ja argumentointia*. Varsin yleisesti mainittiin myös *kielenhuolto, referointi ja asiateksti* osana tutkimuskirjoittamista. Jonkin verran mainintoja

löytyi myös *tietokannoista ja e-aineistoista*. Tutkimusviestintä tähtäsi tutkimusaineistossa mielestäni melko selvästi esseiden ja opinnäytteiden kirjoittamiseen.

6.3.6 Yhteisöviestintä vai työelämän viestintä

Yhteisöviestintä saattoi myös olla omana opintojaksonaan. Tässä kontekstissa yhteisöviestintä osoittautui mielestäni käsitteenä varsin ongelmalliseksi. Sitä käytettiin kyllä terminä osana viestinnän opetusta, mutta varsinaiseen yhteisö- tai yritysviestintään viittaavia asioita löytyi otsikon alta melko vähän, jos ollenkaan. Tässä yhteydessä yhteisö vaikuttaisikin viittaavaan enemmän työelämäyhteyteen kuin varsinaiseen yhteisöviestintään.

Opetussuunnitelmista löytyi tosin yksittäisiä mainintoja *yhteisöviestinnän historiasta ja teoriasta, sisäisestä ja ulkoisesta viestinnästä, viestintäsuunnitelmasta, projektiviestinnästä, työyhteisön viestintäkulttuurista, yrityskuvasta ja hankeviestinnästä*. Enimmäkseen maininnat olivat kuitenkin jo muiden otsikoiden alla esille tulleita asioita höystettyinä työelämä-sanalla. Toinen esille noussut alaryhmä oli selkeä viittaus suoraan tiettyihin oman ammattialan käytännön tehtäviin.

6.3.7 Uudet teemaluokat: tietotekniikka, media, kokous, kielenhuolto, asiakirjat, argumentointi ja itsearviointi

Aineistoa läpi käydessäni päädyin muodostamaan uusia teemaluokkia, kun huomasin tiettyjen asioiden toistuvan aineistossa. Verkkoviestinnän tapaan *tietotekniikka* ja *mediaviestintä* esiintyivät opetussuunnitelmien sisällöissä melko harvakseltaan, mutta jos ne oli huomioitu, saattoi painotus olla melko suurta. Tietotekniikkaan liittyivät lähinnä *ohjelmien peruskäyttö, tietojärjestelmät ja yleinen atk-osaaminen*.

Mediayhteistyön puolella maininnat olivat kaikkein harvinaisimpia. Mediaan viitattiin vain neljän alan opetussuunnitelmissa: kulttuurin, luonnonvara- ja ympäristöalan, sosiaali-, terveys- ja liikunta- alan sekä tekniikan. Näissäkin maininnat jäivät lähinnä yksittäisiksi. Esille nousivat *tiedotteen ja muiden mediatekstien esimerkiksi lehtiartikkelin kirjoittaminen, mediaesiintyminen sekä mediatekstien tulkinta ja informaatiolukutaito*.

Erotin kokoustilanteet omaksi teemakseen, koska huomasin tutkimuksen alkuvaiheessa mainintoja olevan melko paljon. Kokoustaitoja kyllä opetettiin melko yleisesti, mutta vain muutamassa yksittäisessä koulutusohjelmassa asiaa täsmennettiin tämän enempää. *Teoriaa, tapakulttuuria* ja *kokousasiakirjoja* täsmällisempiä mainintoja ei aineistosta löytynyt. kokouskäytäntöjä harjoiteltiin myös osana suullista viestintää.

Kielenhuolto nousi esille kaikilla aloilla, mutta teemana sitä täsmennettiin melko vähän. Kielenhuollon osalta tuntuisi korostuvan kolme erilaista koulukuntaa, joissa yhdessä kielenhuoltoa käydään läpi lähinnä omien tekstien kautta *tekstien tuottaminen, arviointi ja muokkaaminen sekä kielenhuolto*, toinen ryhmä tekee kielenhuollon harjoituksia ja kolmas opiskelee oikeinkirjoitussääntöjä. Kielenhuollon merkitystä korostavat myös sanamuodot *kielellisesti ja tyylillisesti moitteeton sekä täsmällistä ja virheetöntä suomen kieltä*.

Asiakirjoja käsiteltiin myös lähes koko tutkimusaineistossa humanistista ja kasvatusalaa lukuun ottamatta. Tyypillisesti mainittiin *asiakirjastandardi*, mutta aloittain ja koulutusohjelmittain käsiteltävät asiakirjat vaihtelivat. Osa suunnitelmista mainitsi nimeltä mitä asiakirjoja kurssilla käytiin läpi, osa puhui vain yleisellä tasolla asiakirjoista. Yleisimmät maininnat olivat *tiedote, cv, raportti* ja *työhakemus*. Asiakirjoihin liitettiin yleisesti myös *asiatyyli*.

Argumentointi tuli esille suullisen, kirjallisen ja tutkimusviestinnän yhteydessä. Täsmennyksistä löytyivät maininnat: *omien väitteiden perustelu, mielipidekirjoituksen tekeminen sekä dialogisuuteen pyrkiminen*. Joissain koulutusohjelmissa argumentointia harjoiteltiin myös kokous- ja keskusteluharjoitusten yhteydessä.

Yllätyin siitä, kuinka paljon itsearviointiin viittaavia sisältöjä opintosuunnitelmista lopulta löytyi. Itsearvioinnin käyttö viestinnässä ei yllättänyt, mutta sen kirjaamista maininnoiksi opetussuunnitelmaan esiintyi huomattavasti laajemmin kuin odotin. Monissa opetussuunnitelmissa painotettiin opiskelijan omaa kehittymistä sekä kykyä arvioida omaa suullista ja kirjallista tekemistään. Itsearviointi liitettiin myös (vertais)palautteeseen sekä oman persoonallisen viestijäkuvan muodostamiseen ja kehittämistavoitteiden asettamiseen.

Toisaalta itsearviointi liitettiin myös yleisiin opiskelutaitoihin ja -valmiuksiin. Näkisinkin, että tästä näkökulmasta viestinnällä on myös opiskeluun orientoiva rooli, opetetaanhan sitä usein opiskelijoille ensimmäisinä opintojaksoina ammattikorkeakouluissa. Itsearvioinnin korostamiseen liittyivät

oman osaamisen tunnistaminen, omien kehitystavoitteiden laatiminen sekä toiminnan arviointi. Myös *ajankäytön hallinta* mainittiin yhdessä esimerkissä. Itsearviointin huomiointia selittää osaltaan myös se, että asiantuntijaviestintä (oma kehittyminen) on nimetty viestintäkompetenssikuvauksissa (Kielten ja viestinnän opetuksen käytäntösuositukset ammattikorkeakouluissa 2011, 21). Mielestäni tämä osoittaa osaltaan myös sitä, että kompetenssikuvaukset tunnetaan ja on huomioitu.

6.3.8 Sisältökuvaukset viestintäteorioiden ja työelämän näkökulmasta

Viestinnän opintojaksojen sisältökuvaukset osoittivat hyvin sen, minkä taustateoriaa käsitellessäni totesinkin. Viestintä-käsitteen määrittely on hankalaa eikä käsitteen abstraktisuus tahdo muuttua ainakaan vielä suunnitelmatasolla konkretiaksi. Tutkijoiden erilaiset näkemykset alan peruskäsitteistä (Wiio 2009, 81) näkyivät myös opetussuunnitelmien tekijöiden erilaisina näkemyksinä. Vaikka sisältökuvauksista välittyivätkin yleisten ohjeistusten sisällöt, näkyivät niissä erittäin hyvin mielestäni myös yksittäisten opettajien tai opettajaryhmien luomat näkemykset.

Suunnitelmatekstien perusteella on vaikea arvioida viestinnän perusmallien kolmen pääsuuntauksen toteutumista opetuksessa. Ajatus lähettäjistä, sanomasta ja vastaanottajasta eli niin kutsuttu lääke-ruiskumalli (Kunelius 1998,10) saattaa edelleen näkyä käytännön työskentelyssä, sillä läheskään kaikissa suunnitelmissa ei mainita erikseen opetuksen vuorovaikutuksellisuutta tai käytännössä tekemistä. Ainakin opetussuunnitelmien perusteella on mahdollista, että viestinnän tunneilla ainakin osa opetuksesta on teoriapohjaista opettajan yksinpuhelua, jossa opiskelijat ovat vastaanottavina passiivisina osapuolina. Lehtonen (2001, 205) on viitannut viestinnän audiovisuaaliseen luonteeseen. Sisältökuvaukset eivät puolestaan juurikaan antaneet viitteitä kuvan ja äänen roolista viestinnän tunnilla.

Yhteisöllisyys saattaa toteutua ainakin niissä tapauksissa, joissa opiskelijaryhmä on suhteellisen pieni. Juholinin (2009, 13) mukaan yhteisöllisyyden rakentamisessa ja vahvistamisessa merkittävässä roolissa on viestintäosaaminen. Tämän perusteella myös opettajapersoonan rooli ja pedagogiset toimintatavat voivat olla merkityksellinen siinä, onnistutaanko yhteisöllisyyttä rakentamaan. Mielestäni pelkkä ammatillinen yhteisyys ei viestintätuntien kontekstissa siihen riitä. Myös merkitysten luominen on yhteydessä opettajapersoonaan. Ellei hän onnistu tuomaan sisältöjä esille innostavalla tavalla, saattaa hyvin käydä niin, etteivät opiskelijat edes pyri tietoisesti parantamaan viestintäänsä tai etsimään uusia näkökulmia opeteltavista asioista.

Ongelmaksi voi nousta myös käsiteltävien asioiden tuttuus. Viestintä on aihealueena tuttua, joten voi olla mahdollista, että joissain edeltävissä oppilaitoksissa samoja asioita onkin jo käsitelty aivan vastaavassa laajuudessa. Toisaalta käsitteen monimutkaisuus voi tarkoittaa sitäkin, että aiemmin viestintänä on opetettu aivan erilaisia asioita. Avainasemassa on myös työelämäyhteyden löytäminen. Sisältökuvauksista löytyi opiskeluun ja työelämään liittyviä kokonaisuuksia. Nuorisokoulutuksessa työelämäkokemuksia ei välttämättä vielä ole, joten aiheen merkitys työelämän näkökulmasta ei synny opiskelijalle automaattisesti. Mahdollisia ovat jopa motivaatio-ongelmat joidenkin aihealueiden osalta, mikäli yhteyttä tulevaan työhön ei osata hahmottaa. Tällaisissa tilanteissa avainasemaan nouseekin opettajan työelämäosaaminen. Käytännössä varmasti kuitenkin moni viestinnän opettaja opettaa myös sellaisilla aloilla, joista hänellä itsellään ei ole käytännön osaamista. Tästä syystä työelämäyhteyden luominen on tärkeää opettajille.

6.4 Alakohtainen tarkastelu

Tarkastelin suomenkielisten ammattikorkeakoulujen koko syksyllä 2013 aloittaneen nuorisoasteen koulutuksen. Kaikki saatavilla oleva aineisto ei kuitenkaan päätynyt tämän tutkimuksen aineistoksi. Tein jo aineistonhankintavaiheessa useita rajoituksia niin, että tutkimusaineisto olisi mahdollisimman yhtenäinen ja tulokset näin ollen yleistettäviä. Päädyin silti vielä analyysivaiheessakin rajaamaan aineistoa. Saman ammattikorkeakoulun eri toimipisteissä aloittavat samannimiset koulutusohjelmat huomioin ainoastaan yhteen kertaan. Mikäli saman ammattikorkeakoulun saman alan eri koulutusohjelmien sisältö oli identtinen, huomioin sen vain yhteen kertaan.

Tarkastelin aineistoa myös koulutusaloittain siten, että etsin myös toimialoittain eroja sisällöistä. Koulutusalat erottelin yleisen alajaottelun mukaan: humanistinen ja kasvatusala, kulttuuriala, luonnontieteiden ala, luonnonvara- ja ympäristöala, matkailu-, ravitsemis- ja talousala, sosiaali- terveystieteiden ala, liikunta-ala, tekniikan ja liikenteen ala sekä yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala. Erot eivät opetussuunnitelmien sisältökuvausten perusteella olleet suuria, mutta pieniä vivahdeeroja löytyi. Mielestäni suurin koulutusala-kohtainen ero kytkeytyi opintopisteiden määrään.

Opintojaon nimikkeet erosivat hieman muutamassa tapauksessa, sillä perusopinnot-nimikkeeseen sijaan opetussuunnitelmassa käytettiin termiä yhteiset opinnot. Tulkitsin tässä yhteydessä termit rinnakkaisina. Aineistossani oli myös kurssi, jossa on integroitu viestinnän ja markkinoinnin perusopinnot ja sisältökuvaukset olivat yhteiset. Tästä syystä oli vaikea arvioida markkinoinnin roolia

sisältökuvauksissa. Se saattoi vaikuttaa muun muassa siihen, että yhteisö- ja verkkoviestintä korostuivat kurssisisällöissä suhteellisen paljon. Työelämässä viestinnän ja markkinoinnin integroinnista puhutaan paljon. Tämäntapaiset integroidut kurssikokonaisuudet tulevat todennäköisesti lisääntymään. Muutos saattaa kuitenkin olla hidasta, sillä viestintää ja markkinointia voivat joissain korkeakouluissa opettaa eri ihmiset, joilla ei ole edes valmiuksia opettaa molempia aihealueita. Toisaalta miksei samalla kurssilla voisi olla kahta eri opettajaa.

6.4.1 Humanistinen ja kasvatusala

Humanistiselta ja kasvatusalalta tarkasteltavaksi valikoitui vain neljä koulutusohjelmaa. Mielestäni aineiston supistuminen vain neljään koulutusohjelmaan ei välttämättä anna aivan todellista kuvaa alan viestintäopinnoista. Päädyin kuitenkin pitämään myös tämän alan mukana tarkasteluissa. Tarkasteltavien opintojen supistumiseen vaikutti osaltaan myös se, etten löytänyt kaikista alan opinnoista viestintäopintoja. Käytännössä tämä saattoi tarkoittaa kahta asiaa: joko viestinnän opetusta todella oli joissain koulutusohjelmissa vähemmän, tai sitten viestinnän integrointi ammattiaineisiin oli tällä alalla edennyt muita nopeammin.

Opintojaksojen laajuus oli yhteneväinen, sillä yhdessä ammattikorkeakoulussa viestintäopintoja tarjottiin kuusi ja muissa viisi opintopistettä. Sisällöissä korostuivat erityisesti kirjallinen ja suullinen viestintä. Painotus näkyi jo opintojaksojen nimissä, sillä esimerkiksi yksi toteutus oli jo valmiiksi jaettu puhe- ja kirjoitusviestintään. Myös yksi opintojakso oli nimetty pelkästään kirjalliseksi viestinnäksi. Suullisessa viestinnässä painopistealueena nousivat esille esiintyminen sekä puhetekniikka, kirjallisessa viestinnässä eri tekstilajit.

Suuri ero kohdistui verkkoviestintään, sillä suurimmassa osassa sisältökuvauksista ei ollut mitään viitteitä virtuaalisuuteen tai verkkoviestinnän asioiden käsittelyyn. Yllättävää oli se, että myöskään ryhmäviestintä ei korostunut merkittävästi suunnitelmatasolla. Otsikon alle sain lähinnä kokous- ja neuvottelutaitojen opetusta, joka voidaan oppitunneilla käydä läpi myös teoreettisesti ilman ryhmätyöskentelyä. Sen sijaan yhteisöviestintään ja työelämään liittyvät painotukset näyttivät toteutuvan melko hyvin, joten työelämälähtöisyys oli huomioitu ohjeistusten mukaan hyvin jo suunnitelmatasolla. Esille nousivat esimerkiksi kokous- ja neuvottelutaito sekä tiedottaminen omina otsikkoinaan. Osassa sisältökuvauksia mainittiin erikseen myös kielenhuolto. Integroidussa viestinnän ja markkinoinnin opintojaksossa näkyi sisältökuvauksissa myös nuorisotyöhön liittyviä ammatillisia paino-

tuksia, esimerkiksi *Nuorten tieto- ja neuvontapalvelut sekä verkossa tehtävä nuorisotyö*. Yksittäisenä esimerkkinä löytyi myös maininta tietoteknisten ohjelmien käytöstä. Muita viestintätekniiseen puoleen liittyviä viittauksia ei ollut. Myöskään asiakirjojen opiskelusta ei löytynyt mainintoja.

6.4.2 Kulttuuriala

Kulttuurialan tutkimusaineistoon valikoitui 21 eri koulutusohjelmaa. Kaikista koulutusohjelmista ei löytynyt perusopinnoista lainkaan viestinnän oppiainetta, mikä tuntui kulttuurialalla melko yllättävältä. Journalismin koulutusohjelmia en ottanut käsittelyyn, koska niissä lähes kaikista perusopinnoista löytyi ammatillisesti värittyneitä viestinnällisiä sisältöjä, eivätkä ne olisi olleet vertailukelpoisia muun aineiston kanssa. Kahdessa koulutusohjelmassa opintojaksot oli jaoteltu jo valmiiksi teemoihin, joissa myös eri teemojen opetuksen laajuus näkyi opintopisteiden kautta. Kahdesta ammattikorkeakoulusta löytyi myös sellainen erikoisuus, että kahden eri koulutusohjelman viestinnän opintojakson sisällöt olivat identtisiä, mutta opintopistemäärissä oli eroja. Todennäköisesti tämän tyyppinen ratkaisu viittaa siihen, että toteutukset ovat alun perin olleet laajuudeltaan samoja, mutta toisessa koulutusohjelmassa opintojaksoa on syystä tai toisesta jouduttu typistämään. Sisältö oli kuitenkin haluttu pitää ennallaan.

Kulttuurialalla opetussuunnitelmien sisältötekstit mukailivat melko paljon tekemääni teemarunkoa. Pääpiirteittään sisällössä liikuttiin hyvin abstraktilla tasolla. Esimerkiksi *tekstitaidot: lukeminen ja kirjoittaminen* ei juuri antanut viitteitä siitä, mitä opetus piti sisällään. Myös käsitteiden erilainen käyttö herätti huomiota. Esimerkiksi *raportti* ja *tiedote* linjattiin toisaalla opintoihin liittyviin teksteihin eikä esimerkiksi projekti- tai mediayhteyttä ainakaan suunnitelmatasolla tuotu millään lailla esille. Toisessa esimerkissä mediayhteistyö oli esillä korostetusti ja muihin sisältöihin integroituna, esimerkiksi *medioiden erityisvaatimukset mediaesiintymisessä*. Suurin osa suunnitelmista ei korostanut mediaviestintää lainkaan, mutta jos asia mainittiin, sitä yleensä painotettiin sisällössä hyvinkin paljon. Sama toistui myös verkkoviestinnässä. Media- ja verkkoviestintä korostuivat kuitenkin eri koulutusohjelmissa. Yksittäisinä mainintoina löytyivät myös *projektiviestintä* sekä *sosiaalinen media ammattilaisen työkaluna*.

Media-alan ja verkkoviestinnän huomioiminen tai huomioimattomuus johtuu todennäköisesti opetussuunnitelmia tehneiden opettajien omista taustoista. Esimerkiksi vuosikausia työelämässä ollut äidinkielenopettajataustainen opettaja ei ole välttämättä tehnyt koskaan tiivistä yhteistyötä mediakentän kanssa, kun taas viestintäalan työkokemuksen omaava opettaja näkee mediayhteistyön

keskeisenä osana viestintää. Tämä antaa viitteitä sitä, että myös käytännön toteutuksissa saattaa edelleen olla suuriakin eroja, kuten Kantelinen ja Heiskanen (2004, 14) totesivat.

Kansainvälisyys nousi esille yhdessä suunnitelmassa, jossa oli puheviestinnän alla eroteltu omiksi kohdikseen *suomalainen viestintä- ja puhekulttuuri* sekä *kulttuurienvälinen viestintä*. Muita yksittäisiä mainintoja olivat *kuvankäsittely ja graafinen suunnittelu* ja *muutos- ja kriisiviestintä*. Vastaa- vasti useista sisällöistä löytyi erikseen mainittuna melko yleisen tason linjauksia: *asiakirjat ja asia- tekstit, kielenhuolto, tiedonhankinta, kokoustekniikka*.

6.4.3 Luonnontieteiden ala

Luonnontieteiden alalla aineistokseni valikoitui kymmenen koulutusohjelmaa. Yhden koulutusoh- jelman perusopinnoista löytyi useita opintojaksoja, joissa on viestinnällinen sisältö (esimerkiksi tiedonhankinta ja kokous- ja neuvottelutaito olivat erillisinä kokonaisuuksinaan). Valitsemieni kri- teerien perusteella otin tästä koulutusohjelmasta tarkasteluun kuitenkin vain yhden opintojakson: Viestintä- ja esiintymistaito 3 op. Valinta tarkoitti kuitenkin sitä, että esimerkiksi erillinen kokous- ja neuvottelutaito jäi tässä tapauksessa tutkimustulosten ulkopuolelle. Koska kokoustaidot eivät ko- rostuneet myöskään muissa tämän alan suunnitelmissa, erillinen kokoustaitojen opintojakso olisi kuitenkin ollut merkityksellinen. Se saattoi antaa viitteitä siitä, että kokouskäytännöt ja mahdollises- ti muitakin teemoja voidaan käydä jonkin muun aihealueen yhteydessä.

Luonnontieteiden alalla sisältökuvauksista löytyi melko paljon viittauksia ICT-alan työtehtäviin. Tämä ei kuitenkaan näkynyt esimerkiksi tietotekniikan ja verkkoviestinnän poikkeuksellisen koros- tuneessa roolissa. Verkkoviestinnän alta löytyi yksittäinen maininta *artikkelin kirjoittaminen wiki- ympäristöön*. Mediaviestintään ei viittauksia sisältökuvauksista löytynyt lainkaan.

6.4.4 Luonnonvara- ja ympäristöala

Luonnonvara- ja ympäristöalalla tarkasteltava aineisto muodostui kahdeksan eri koulutusohjelman opintojaksoista. Yksittäisessä esimerkissä löytyi *suullinen esiintyminen ja markkinointi (kouluvie- railu)*, joka viittaisi siihen, että esiintymistilanteita toteutettiin ainakin tässä tapauksessa myös luok- kaympäristön ulkopuolella. Verkostoituminen näkyi myös muissa maininnoissa, esimerkiksi *kirjoi- tetaan yleistajuinen lehtiartikkeli omasta asiantuntemusalasta, minkä tarkoituksena on oppia kir- joittamaan oikeakielisesti havainnollisesti ja helppolukuisesti*.

Jos mietitään ammattikorkeakoulun roolia alueellisena verkostoitujana, pitäisi tämäntyyppisiä mainintoja löytyä enemmänkin. Toisaalta esimerkiksi *asiantuntijana esiintyminen* ei sulje pois sitä mahdollisuutta, että esiintymisharjoitukset toteutettaisiin ammattikorkeakoulun ulkopuolella ulkopuoliselle yleisölle. Kokoustaidoista, tietotekniikasta ja argumentoinnin harjoittelusta ei löytynyt mainintoja.

6.4.5 Matkailu-, ravitsemis- ja talousala

Matkailualalta löytyi koulutusohjelmia, joissa kyllä oli runsaasti viestintäopintoja, mutta ne järjestettiin vasta toisena opiskeluvuonna. Päädyin rajaamaan nämä koulutusohjelmat tutkimuksen ulkopuolelle. Matkailualalla oli huomattavissa myös se, että samojen korkeakoulujen eri koulutusohjelmilla oli yhtenäiset viestinnän opintojaksot, esimerkiksi Haaga-Heliällä, Jyväskylällä, Tampereella ja Savonia ammattikorkeakoululla. Näissä tapauksissa otin yhdeltä ammattikorkeakoululta sisältökuvauksen tarkasteluun vain yhden kerran. Matkailualalta tarkasteluun valikoitui yhdeksän koulutusohjelman opintojakson sisältökuvaus.

Matkailualalla korostui mielestäni erityisen selkeästi viestinnän tavoitteellisuus: *ideoinnista viimeistelyyn, aseta itsellesi tavoite, kiinnosta kuulijaasi ja lukijaasi*. Esitysten yhteydessä mainittiin myös esitysgrafiikkaohjelmia nimeltä ja myös ohjelmien yhteiskäyttö huomioitiin. Verkkoviestintä korostui selvästi kahden ja tietotekniikka kolmen eri koulutusohjelman sisältökuvauksissa. Sen sijaan yhteisöviestinnän rooli ei korostunut, koska ammatillinen osaamisen oli integroitu jo muihin teemoihin. Esimerkiksi pelkän esiintymisen sijasta puhuttiin *vakuuttavasta esiintymisestä* ja kokouskäytäntöjen opiskeluun oli täsmennetty *tapakulttuuri*. Mediaviestinnästä ei löytynyt mainintoja.

6.4.6 Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala

Sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla syksyllä 2013 saattoi nuorten koulutuksessa hakea 146 hakukohteeseen, joista 132 oli suomenkielisiä. Tutkimukseen tuli mukaan 35 eri koulutusohjelmaa. Koska kyseessä oli ala, jonka työllisyysnäkymät olivat tutkimusajankohtana hyvät, samassa korkeakoulussa sama koulutusohjelma saattoi alkaa useissa eri toimipisteissä. Tarjolla oli myös saman koulutusohjelman sisällä useita suuntautumisvaihtoehtoja.

Alan ominaispiirteenä näkyi se, että muita aloja enemmän opiskeltiin suomen kieltä tai äidinkieltä eli melkein puolet tutkimusaineistoksi valikoituneista opintojaksoista oli nimetty näin. Sisällöissä merkittäviä eroja ei kuitenkaan ollut muihin opintoihin kuin yksittäisinä mainintoina, esimerkiksi *hyvän opinnäytetyön kriteerit äidinkielen näkökulmasta*. Ryhmätyöskentelyä, kokoustaitoja ja tietotekniikkaosaamista korostettiin hieman muita aloja enemmän sekä tekstilajeja ja asiakirjoja tarkasteltiin työelämälähtöisesti.

Suullisessa viestinnässä yksittäisinä mainintoina löytyvät *puheviestintäteoriat* ja *paneelikeskustelut*, joita ei edes mainintoina löytynyt muilta aloilta. Myös *asiakkaan kohtaaminen* mainittiin erikseen vuorovaikutustilanteena. Mielenkiintoinen yksityiskohta oli sekin, että esiintymisjännityksen sijaan käytettiin tällä alalla termiä *viestintäarkuus*.

Viestinnässä käsiteltiin useammassakin tapauksessa myös tietotekniikan perusasioita kuten *käyttäjätunnuksia*, *sähköpostin käyttöä*, *tekstin muotoilua*, *resurssienhallintaa* ja *kansioiden luomista*. Myös opiskelutaitoihin liittyviä asioita löytyi sisällöistä. Muilla aloilla näitä asioita saatetaan käsitellä orientoivissa opinnoissa tai erillisillä tietotekniikan kursseilla.

6.4.7 Tekniikan ja liikenteen ala

Tekniikan ja liikenteen alalta tutkimukseen valikoitui 35 eri koulutusohjelmaa. Alakohtaisesti korostuivat *tekniikan termit*, *tekniset raportit ja dokumentit* sekä *työselostukset*. Tämä tarkoitti muun muassa asiakirjateeman korostumista. Erikseen mainittiin muista aloista poikkeavasti muun muassa *lyhenteet ja vierasperäiset sanat*. Myös verkkoviestintä nousi mainintana esille, vaikkei sen sisältöjä eriteltykään muutamaa poikkeustapausta lukuun ottamatta yksityiskohtaisemmin. Yksityiskohtina mainittiin *sähköpostiviestintä* ja *sosiaalisen median perusteet*. Mediapuolella esille nousi ainoastaan *tiedottaminen* sekä yksi yksittäinen maininta juttutyyppeihin tutustumisesta *uutinen*, *reportaasi*, *artikkeli*, *arvostelu* ja *verkkouutinen*.

Työelämän viestinnässä ja asiakirjoissa korostui poikkeuksellisen laajasti mainittu työnhakuprosessi asiakirjoineen. En osaa arvioida, onko tällä painopistealueella ollut poikkeuksellisen hyvä vaikutus teknisen alan työllistymisiin, sillä vastaavanlaista painotusta ei muilta aloilta löytynyt. Vastaavasti tietotekniikan puolella sisällöt typistyivät vain yhteen yksittäiseen mainintaan *taulukkolaskenta*, *tekstinkäsittely*, *esitysgrafiikka* ja *taito-ohjelmat*. En kuitenkaan usko sitä, että tietotekniikka ei olisi teknisellä alalla läsnä, vaan se on mahdollisesti eriytetty viestinnästä ammatillisiin opintoihin. Tämä

saattaa jossain määrin selittää myös teknisen alan pieniä opintopistemääriä. Kielenhuollon osalta aineiston kaikkein täsmällisin määritelmä löytyi tekniseltä alalta. Muun muassa *välimerkit, yhdys-sanat, pronominit ja kongruenssi* käytiin suunnitelman mukaan yhdellä opintojaksolla läpi.

6.4.8 Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala

Yhteiskuntatieteiden liiketalouden ja hallinnon alalta tutkimukseen valikoitui 20 eri koulutusohjelmaa. Tällä alalla korostuivat toimistotyöhön ja markkinointiin suuntautuvat sisällöt, esimerkiksi puhe-esityksen sijaan puhuttiin *myyntipuheen valmistelusta* sekä *vakuuttavasta ja havainnollisesta puhe-esityksestä*. Asiakirjaviestintä korostui selvästi ja käsittelyssä olivat muita aloja laajemmin esimerkiksi *reklamaatiotilanteisiin liittyvät liikekirjeet*. Asiatyylä korostettiin niin sisältö- kuin muotoseikkojenkin osalta. Myös verkkoviestintä oli mainintoina esillä. Sen sijaan ryhmätyöskentely, tietotekniikka eivätkä yllättäen kokouskäytännötkään nousseet kovin laajasti esille tarkastelussa. Mediaviestintään liittyviä mainintoja ei ollut lainkaan.

6.4.9 Alakohtaisten erojen merkitys suhteessa teoriaan

Vertailllessani viestinnän opintojaksojen sisältöjä aloittain koin suurempana opintopistemäärien kuin varsinaisten sisältökuvausten eron. Käytännössä pienempi opintopisteiden määrä tarkoittaa mielestäni sitä, että asia täytyy käydä läpi pinnallisemmin tai sitten sisältöaiheita valikoiden. Mikäli opettavan ryhmän osaamistaso on heikko, kumpikaan näistä ei ole hyvä vaihtoehto.

Eri alojen sisältökuvauksissa näyttäisi kuitenkin myös piilevän eroja. Muutamilla aloilla, esimerkiksi tekniikan ja liikenteen alalla työelämäyhteys näkyy monia muita aloja selkeämmin. Vastaavasti sosiaali-, terveys ja liikunta-alalla painotus näyttäisi olevan enemmän suomen kielessä kuin viestinnässä. Viestintäteknologia ei korostunut alakohtaisesti. Pieniä viitteitä sen näkymisestä eri aloilla eri tavoin löytyi silti. Esimerkiksi tekniikan ja liikenteen alalla painopisteenä ei selvästikään ole viestintäteknikka. Tämä on varmasti aika loogista, sillä teknispainotteista oppimista on varmasti runsaasti luvassa muilla opintojaksoilla. Voisi myös ajatella, että alalle hakeutuvat ovat keskimääräistä opiskelijaa teknisesti taitavampia. Osaltaan tämän teeman suppeampi huomiointi saattoi myös heijastua pienempänä opintopistemääränä. Myös kulttuurialalla mediaviestinnän näkymättömyys voi selittyä samalla tavalla. Mahdollisesti mediayhteistyötä opetellaan muilla opintojaksoilla.

Alakohtaisuutta ja työelämäyhteyttä on selvästi yritetty paikata opintojaksojen ja sisältöaiheiden nimityksellä. Ainakin teoriassa työelämä on läsnä. Juholin (2009, 64) viittaa työyhteisöviestinnän uudessa agendassa muun muassa itseohjautuvuuteen ja kollegiaalisuuteen. Mielenkiintoisena jatkotutkimuskohteena olisivat viestinnän opettajien omat käsitykset siitä, mikä on työelämän viestintää. Kuten sisältökuvauksistakin oli havaittavissa, sanan taakse ei juuri kätkeytynyt yritysviestinnän teoriaa. Mielestäni työelämän viestintää voidaan silti tarkastella kahdesta erilaisesta näkökulmasta. Kyse voi olla niistä viestinnällisistä työtehtävistä, jotka ovat kyseiselle alalle ominaisia. Toisaalta asia voidaan nähdä myös yleisinä 2000-luvun työelämätaitoina, joihin Puhakkakin (2011, 64) viittaa. Eli työelämän viestintää olisikin se, että harjoitetaan esimerkiksi kriittistä analyysia, tiimitaitoja ja tiedonhakua.

7 POHDINTA

Ammattikorkeakoulujen viestinnän opetuksesta voi jo opintojaksojen perusteella erottaa neljä eri merkitystä. Näistä yhdelle opiskeltava aine on työelämän viestintää tai yhteisöviestintää, toiselle kirjallista ja/tai suullista viestintää, kolmannelle yleisiä viestinnän perustaitoja ja neljännelle suomen kieltä tai äidinkieltä. Tämä rajausta toisaalta näkyi sisältökuvauksissa, toisaalta taas ei. Erilaisesta nimestä huolimatta opintojaksoilla käsiteltiin yllättävänkin samanlaisia asioita. Ero ei välttämättä tullut esille edes sisältöteemojen painotuksissa.

Opintojakson nimeäminen tuntuu siis olevan jollain tasolla merkityksellistä. Nimen halutaan ilmeisesti viittaavan tietoisesti haluttuun suuntaan, jopa siinäkin tapauksessa, että sisältökuvaus ei täysin edes vastaa nimeä. Osaltaan tähän saattaa vaikuttaa se, että opintojakso on nimetty jo valmiiksi ja sisältökuvauksen ovat tehneet myöhemmin eri ihmiset. Esimerkiksi suomen kielen opintojaksot eivät tuntuisi suunnitelmien perusteella painottavan äidinkielen asioita yleistä viestintää enempää ja yhteisöviestinnän sisältöteemat olivat useissa tapauksissa enemmän yleistä viestintää kuin varsinaista yhteisöviestintää. Jatkotutkimuskohteena olisikin kiinnostavaa vertailla tarkemmin opintojaksojen sisältöjä suhteessa nimiin. Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisi myös se, esiintyvätkö nämä neljä eri nimeämisperinnettä esimerkiksi ammattikorkeakouluittain tai korostuvatko eri aloilla jotkut tietyt nimeämistyyli. Esimerkiksi suomen kielen opinnot näyttävät olevan yleisimpiä sosiaali- ja terveysalalla.

Ammattikorkeakoulujen viestinnän oppiaineen opetussuunnitelmissa käytäntö on melko kirjavaa. Vain muutamien ammattikorkeakoulujen opinto-oppaissa on selkeästi näkyvissä kaikkia koulutusohjelmia koskeva yhteinen ohjeistus viestinnän oppiaineen sisällöistä. Näissäkin tapauksissa ohjeistus jää melko yleiselle tasolle eikä näy esimerkiksi opintopistemäärien lisääntymisenä. Valtakunnalliset kompetenssisuosituksot tunnetaan yleisesti ja viittauksia niihin joko sisällöllisesti tai jopa suorina sanamuotoina löytyy runsaasti. Epämääräisyys ja abstraktisuus ovat toisaalta suunnitelmatekstien tyypillisiä piirteitä, koska niissä käsitellään tapahtumattomia asioita (Heikkinen 2000b, 171).

Yhteistä ammattikorkeakoulujen viestintäopetukselle näyttäisi olevan lähinnä se, että suullista ja kirjallista viestintää sekä tutkimusviestintää opetetaan perusopinnoissa ainakin jossain muodossa ja näiden osa-alueiden rooli on melko merkittävä kokonaisuutta ajatellen. Useimmissa sisältökuvauksissa mainittiin myös asiakirjat, kokoustilanteet ja kielenhuolto. Merkittävin ero sisällöissä kohdistui verkkoviestinnän, tietotekniikan ja mediayhteistyön rooleihin. Ne mainittiin muutamissa opetus-

suunnitelmissa, toisissa ei näistä aiheista ollut ainakaan suunnitelmatasolla minkäänlaista mainintaa. Tästä näkökulmasta ammattikorkeakoulun viestinnän opetus näyttäisi koostuvan perinteisemmistä käsittelytavoista ja toisissa koulutusohjelmissa sisältökuvausta on selvästi päivitetty 2000-luvulla. Tämä antaa mielestäni viitteen siitä, että suunnitelmatekstin taustalla ovat vakiintuneet käytännöt (Heikkinen 2007, 165) eikä tarkoituksena ole välttämättä ollutkaan muuttaa tekstiä suunnitelmatasolla.

Muutokset ovat sen sijaan saattaneet näkyä käytännön tuntityöskentelyssä. Aiheen puuttuminen opetussuunnitelmasta ei tarkoita sitä, ettei esimerkiksi tietotekniikkaa ja verkko-osaamista opetettaisi kyseisille opiskelijoille. Aihe voi tulla esille muilla opintojaksoilla. Kyse voi olla myös viestintäkäsitteen määrittelyeroista, siitä nähdäänkö esimerkiksi teknologian sisältyvän viestintäkäsitteen alle. Kyse voi olla myös yksittäisen viestinnän opettajan valmiuksista opettaa teknologista puolta. Hankalan ja Kivikurun (1999, 51) huomio opetuksen muuttumisesta teoreettisemmaksi ammattikorkeakoulujen alkuvuosina voisi silti viitata siihen, ettei teknologiakaan ole välttämättä kaikkialla läsnä käytäntönä. Kannattaa huomioida myös se, että joitain aihealueita voidaan integroida muihin viestinnän teemoihin ja opettaa vaikei niistä suoranaisia mainintoja opetussuunnitelmassa olekaan. Osassa viestintäopintoja näin varmasti tehdäänkin, mutta aineiston perusteella herää myös vaikutelma siitä, ettei kaikissa koulutusohjelmissa opeteta ainakaan viestinnän oppiaineen tunneilla lainkaan verkko- tai mediaviestintää.

Juholinin (2009, 30–31) viestintäosaamisen käsitteeseen kuuluivat suullinen ja kirjallinen ilmaisu, suhteet ja verkostot kumppaneihin ja sidosryhmiin, viestintävälineiden hallinta ja kehittäminen sekä strategia, jossa hyödynnetään näitä kaikkia. Eli tämän näkemyksen mukaan myös viestintävälineiden hallinta on merkittävä osa viestintäosaamista. Mikäli aiheeseen ei puututa lainkaan viestintätunneilla, on riskinä se, että viestinnän käsitteestä muodostuu varsin suppea kuva opiskelijoille. Voisi myös pohtia sitä, saako opiskelija tällaisessa tapauksessa tarvittavia työelämän viestintätaitoja lainkaan eli toteutuvatko Opetus- ja kulttuuriministeriön ammattikorkeakouluille asettamat tavoitteet *riittävän viestintätaidon* osalta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013.)

Viestinnän opettaja määrittelee viestintäkompetensseissa määritellyn oppimistavoitteen ”*tuntee verkkoviestinnän erikoisominaisuudet*”, joka on numeroitu tärkeimmäksi kompetenssiksi (numero 1). Näkemykset jo verkkoviestinnän käsitteen sisällöstä voivat erota hyvinkin paljon opettajakohtaisesti, puhumattakaan erikoisominaisuuksien määrittelystä. Lisäksi opettaja voi itsenäisesti tehdä päätöksen siitä kuinka laajasti ja millä tavoin hän aiheen opetuksessaan ottaa esille. Tuntuu tässäkin

mielessä yllättävältä, ettei tärkeimmäksi kompetenssiksi nostettu verkkoviestintä näy laajemmin jo opetussuunnitelmissa.

Näkökulmasta riippumatta tyypillinen tapa opiskella viestintää oli painottaa opiskelijan itsearvioinnin merkitystä. Näen tähän osaltaan liittyvän myös yksilöllisten oppimis- ja kehittymistavoitteiden. Lähtökohtana ei siis useimmissa tapauksissa ole enää se, että kaikki oppivat samat asiat, vaan tavoitteena on pikemminkin yksittäisen opiskelijan henkilökohtainen kehittyminen. Itsearvioinnin ja palautteen merkitys korostuu myös kompetenssikuvauksissa osana asiantuntijuutta (Kielten ja viestinnän opetuksen käytäntösuositukset ammattikorkeakouluissa 2011).

Alakohtaisesti, mutta toisaalta myös alojen sisällä viestinnän opintopisteissä on eroja. Olisi mielenkiintoista tutkia opetusta käytännössä. Näkykö esimerkiksi kahden opintopisteen ero käytännön opetussisällöissä, opetuksessa tai oppimisessa jollain tavoilla. Tässä tutkimuksessa en hakenut vastausta sille, mistä erot johtuvat tai ovatko ne esimerkiksi ammattikorkeakoulukohtaisia. Mielenkiintoista olisi myös selvittää se, miten ja kuinka paljon viestintää on käytännössä integroitu muiden oppiaineiden sisälle. Opintopistemäärät eivät silti kerro välttämättä koko totuutta. Tehokas ja innostava opettaja voi saada lyhyessäkin ajassa hyviä oppimistuloksia.

Koska viestintää saatetaan opettaa isoille ryhmille pienillä opetustuntimäärillä, eivät kaikki opiskelijat välttämättä pysty omaksumaan kaikkia opetussuunnitelmassa mainittuja asioita. Mielenkiintoinen käytännön työskentelyssä huomaamani ilmiö on se, että eniten töitä viestintänsä kehittämiseksi tekevät usein juuri ne opiskelijat, joiden viestintätaidot ovat kaikkein vahvimmat. Oppiaineen merkitystä väheksyvät vastaavasti usein juuri ne, joiden osaaminen on kaikkein heikointa tai yksipuolista. Kenties abstraktin aiheen ymmärrys ja merkitys avautuvatkin vasta useiden teoria- ja käytäntökokemusten jälkeen. Opettajanäkökulmasta haasteena on kaikkien merkittävien aihealueiden mahdolluttaminen tuntisuunnitelmiin. Käytännössä kompromisseja joudutaan tekemään. Opetusresursseja tuskin tulee lisää siinäkään tapauksessa, että jonkun opetusryhmän osaaminen on keskimääräistä heikompaa.

Alkuperäisenä suunnitelmanani oli myös haastatella opettajia ja opiskelijoita. Tällöin olisin voinut verrata suunnitelmien toteutumista käytännössä. Aineiston laajuuden vuoksi luovuin tästä suunnitelmasta, mutta tutkimuksen tuloksia tarkastellessani olen edelleen täysin vakuuttunut siitä, että suunnitelmat ja käytäntö voivat erota suurestikin toisistaan.

Ammattikorkeakouluopetuksen vapaus mahdollistaa sen, että suunnitelmia muutetaan luontevasti käytännöksi, eikä käytännön toteutus ole aivan niin mustavalkoinen kuin suunnitelmia tarkastelemalla voisi päätellä. Suunnitelmien perusteella esille nousi kuitenkin viitteitä siitä, että eri taustoista tulevat opettajat korostavat erilaisia tärkeiksi katsomiaan asioita. Viestinnänkin opetussuunnitelmis- sa on mielestäni nähtävissä, että oppiaineen sisällöt eivät ole välttämättä merkittävästi muuttuneet opettajien siirtyessä 1990-luvulla opistoasteelta ammattikorkeakouluun. Samaan aikaan viestinnäl- linen muutos työelämässä on kuitenkin ollut suuri. Mikäli suunnitelmia todella toteutetaan sellaise- naan, on käytännössä mahdollista valmistua samoihin työtehtäviin joko hyvänä pilkkusääntöjen hallitsijana, asiakirjaeksperttinä tai mediayhteistyön osaajana.

Jos ajatellaan ammattikorkeakoulun perustehtäviin liittyviä aluevaikuttavuutta sekä tutkimus- ja kehitystyötä, en löytänyt viestintäkurssien opetussuunnitelmatekstien sisältöosuudesta oikeastaan mitään viittauksia siihen suuntaan, että näitä asioita huomioitaisiin erityisesti viestinnän oppiainees- sa muuten kuin tutkimuskirjoittamisen osalta. Muutamat yksittäiset maininnat viittasivat työelä- mäyhteyksiin. Osittain tämä saattaa johtua myös perusopintokokonaisuuden resursoinnista. Kun asiaa on sisällöllisesti paljon jo pelkästään oppiaineen sisällössä, ei työelämäsuhteita ja innovointia yksinkertaisesti pystytty sijoittamaan viestinnän opetukseen – tai sitten se tapahtuisi oppiaineen muiden sisältöjen kustannuksella.

Näen, että tämän tutkimuksen luotettavuus on myöhemmin todennettavissa uusien jatkotutkimusten kautta. Jatkotutkimus voisi olla perusteltua myös siitä syystä, koska ammattikorkeakoulu-uudistus on meneillään ja suuriakin muutoksia opetussuunnitelmiin on todennäköisesti odotettavissa jo aivan lähivuosina. Uskon myös, että tästä tutkimuksesta on hyötyä myös opetussuunnitelmatyössä. Aina- kin itse sain myös opintojaksojen käytännön suunnitteluun uudenlaisia näkökulmia.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Almonkari, M. 2007. Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

amkhaku.fi.2013. Osoitteessa: <https://www.amkhaku.fi/index-fi.html>. Luettu 15.3.2013.

Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351.

Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 3.3.1995/256.

Carey, J.W. 1994. Viestintä kulttuurisesta näkökulmasta. Julkaisussa: Tiedotustutkimus 2/94. Tampere: Tiedotusopillinen yhdistys Toy ry, 81–97.

European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)

Osoitteessa: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ects_en.htm, luettu 8.10.2013.

Fiske, J. 1992. Merkkien kieli. Johdatus viestinnän tutkimiseen. Tampere: Vastapaino.

Fornäs, J. 1998. Kulttuuriteoria. Tampere: Vastapaino.

Fornäs, J. 2006. Digitaaliset rajaseudut. Identiteetti ja vuorovaikutus kulttuurissa, mediassa ja viestinnässä. Teoksessa: Järvinen, A. & Mäyrä, I. Johdatus digitaaliseen kulttuuriin. Tampere: Vastapaino, 29–50.

Habermas, J. 2004. Julkisuuden rakennemuutos. Tampere: Vastapaino.

Hakala, J. T. 1999. Graduopas. Melkein maisterin niksikirja. Helsinki: Gaudeamus.

Hall, S. 2002. Kulttuurin ja politiikan murroksia. Tampere: Vastapaino.

Hankala, M. & Kotilainen, S. 1999. Mediassa on aktiivisen oppimisen mahdollisuus. Teoksessa: Kotilainen, S. & Hankala, M. & Kivikuru, U. (toim.) Mediakasvatus. Helsinki: Edita, 43–70.

Heikkinen, V. 2007. Kielen voima. Tampere: Gaudeamus.

Heikkinen, V. 2000a. Tekstuaalinen pirunnyrkki. Teoksessa: Heikkinen, V., Hiidenmaa, P. & Tiililä, U. Teksti työnä, virka kielenä. Tampere: Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 116, 63–115.

Heikkinen, V. 2000b. Teksteihin tukeutuvat todellisuudet. Teoksessa: Heikkinen, V., Hiidenmaa, P. & Tiililä, U. Teksti työnä, virka kielenä. Tampere: Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 116, 116–214.

Heikkinen, V., Hiidenmaa, P. & Tiililä, U. Teksti työnä, virka kielenä. Tampere: Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 116.

- Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit: Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Herranen, J. 2003. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta.
- Hiidenmaa, P. 2000. Poimintoja virkakielen rekisteristä. Teoksessa: Heikkinen, V., Hiidenmaa, P. & Tiililä, U. Teksti työnä, virka kielenä. Tampere: Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisu- ja 116, 35–62.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Härkönen, R. 1994. Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jansson, A. & Falkheimer, J. 2006. Towards a geography of communication.
- Juholin, E. 2009. Viestinnän vallankumous. Löydä uusi työyhteisöviestintä. Helsinki: WSOY pro.
- Juholin, E. 2001. Communicare! Viestintä strategiasta käytäntöön. Helsinki: Inforviestintä Oy.
- Kantelinen, R. & Heiskanen, M. 2004. Ammattikorkeakoulujen kieliopinnot. Joensuu: Joensuun yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Karvonen, E. 2002. Johdatus viestintätieteisiin. Viestintätieteiden yliopistoverkosto. Osoitteessa: <http://viesverk.uta.fi/johdviest/johdatus.html>. Luettu 28.08.2012.
- Kauppinen, A., Nummi, J. & Savola, T. 2010. Tekniikan viestintä. Kirjoittamisen ja puhumisen käsikirja. Helsinki: Edita.
- Kielten ja viestinnän opetuksen käytäntösuositukset ammattikorkeakouluissa. 2011.
- Koskinen, I., Alasuutari, P. & Peltonen, T. 2005. Laadulliset menetelmät kauppatieteissä. Tampere: Vastapaino.
- Kotila, H. 2005. Tutkimus- ja kehitystoiminnan haasteet ammattikorkeakoulussa. Teoksessa: Kotila, H. & Mutanen, A- (toim.) 2005. Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita Prima Oy, 11–23.
- Kotilainen, S. 2000. Viestintäkasvatusta perusopetuksessa – tilastollinen kuvaus aihealueen toteutumisesta kouluissa keväällä 1998. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.
- Kunelius, R. 1998. Viestinnän vallassa. Juva: WSOY.
- Kunelius, R. 2004. Kokemuksesta julkiseen tietoon: John Deweyn pragmatismia viestinnän tutkijoille. Teoksessa Mörä, T., Salovaara-Moring, I. ja Valtonen S. (toim.) Mediatutkimuksen vaeltava teoria. Helsinki: Gaudeamus, 90–118.
- Lehtonen, M. 2001. Post scriptum. Kirja medioitumisen aikakaudella. Tampere: vastapaino.

Lohtaja-Ahonen, S. & Kaihovirta-Rapo, M. 2012. Tehoa työelämän viestintään. Puhu kuulijalle, kirjoita lukijalle. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Malmberg, T. 2004. Porvarillisen julkisuuden keskeneräinen projekti: Jurgen Habermas ja kriittinen mediatutkimus. Teoksessa Möra, T., Salovaara-Moring, I. ja Valtonen S. (toim.) Mediatutkimuksen vaeltava teoria Helsinki: Gaudeamus, 38–74.

Malmelin, N. 2003. Mainonnan lukutaito. Mainonnan viestinnällistä luonnetta ymmärtämässä. Helsinki: Gaudeamus.

Mattila, H., Ruusunen, T. & Uola, K. 2005. Viestinnän työkaluja AMK-opiskelijalle. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

McLuhan, M. 1997. Understanding media. The Extensions of Man. Cambridge, London: The MIT Press. Fifth Printing.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Möra, T. 2004. Demokratian juurihoitoa: James Carey ja journalismi. Teoksessa Möra, T., Salovaara-Moring, I. ja Valtonen S. (toim.) Mediatutkimuksen vaeltava teoria, Helsinki: Gaudeamus, 119–136.

Niemi, T., Nietosvuori, L. & Virikko, H. 2006. Hyvinvointialan viestintä. Helsinki: Edita Prima. Opetushallitus. 2004.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Amk-uudistus 2011–2014. 2013.

Osoitteessa:

http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/ammattikorkeakoulu_uudistus/index.html. luettu 8.10.2013.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013.

Osoitteessa: <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/?lang=fi>. luettu 29.10.2013.

Opintoluotsi.fi. Osoitteessa: [http://www.opintoluotsi.fi/fi-](http://www.opintoluotsi.fi/fi-FI/opiskelu/ammattikorkeakouluopinnot/ammattikorkeakoulututkinto/mita_ammattikorkeakouluissa_voi_opiskella/)

[FI/opiskelu/ammattikorkeakouluopinnot/ammattikorkeakoulututkinto/mita_ammattikorkeakouluissa_voi_opiskella/](http://www.opintoluotsi.fi/fi-FI/opiskelu/ammattikorkeakouluopinnot/ammattikorkeakoulututkinto/mita_ammattikorkeakouluissa_voi_opiskella/)

luettu 18.10.2010 ja 17.2.2013.

Pantti, M. 2004. Taistelu sydämistä ja mielistä: Stuart Hall ja kulttuurintutkimus. Teoksessa Möra, T., Salovaara-Moring, I. ja Valtonen S. (toim.) Mediatutkimuksen vaeltava teoria, Helsinki: Gaudeamus, 230–254.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Opetushallitus.

Pietilä, V. 2004. Kaiken takana on teknologia: Harold Innis ja Marshall McLuhan tekivät välineistä viestintäteoriaa. Teoksessa Möra, T., Salovaara-Moring, I. ja Valtonen S. (toim.) Mediatutkimuksen vaeltava teoria, Helsinki: Gaudeamus, 137–164.

- Puhakka, A. 2011. Maistereiden työssään tarvitsemia taitoja kartoittamassa. Teoksessa: Puhakka A. & Tuominen, V. Kunhan kuluu viisi vuotta -ylemmän korkeakoulututkinon suorittaneiden työurat. Tampere: Juvenes Print, Tampereen yliopistopaino Oy, 61–86.
- Repo, I. & Nuutinen, T. 2005. Viestintätaito. Opas aikuisopiskelun ja työelämän vuorovaikutustilanteisiin. Helsinki: Otava.
- Schwarz, B. 2006. The “poetics” of communication. Teoksessa: Curran, J. & Morley, D. (edit) Media and cultural theory. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group, sivut 19-29.
- Shannon, C. & Weaver, W. 1975. The mathematical theory of communication. Urbana, Chigago, London: University of Illinois Press. Sixth printing of the paperbound edition.
- Stöber, B. 2006. Media geography. From patterns of Diffusion to the Complexity of Meanings
- Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Jyväskylä: Osuuskunta Vastapaino.
- Tanskanen, I. 2009. Suomen kielen ja viestinnän valtakunnalliset kompetenssi- ja osaamistasokuvaukset. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista. 15.5.2003/352.
- Wiio, O. 2009. Viestintä yleensä epäonnistuu – paitsi sattumalta. Wiion lait viestinnästä ja tulevaisuudesta. Espoo: Deltakirja.

Liite 1

Kompetenssikuvaukset ja niitä vastaavat osaamistasokuvaukset

Kompetenssikuvaukset on luokiteltu kolmeen ryhmään kompetenssin merkityksen perusteella: kaikkein tärkeimmät kompetenssit on merkitty numerolla 1, seuraavaksi tärkeimmät numerolla 2 ja kolmanneksi tärkeimmät kompetenssit numerolla 3.

Omien viestintätaitojen kehittäminen

Tavoitteet

Opiskelija

- osaa arvioida omaa viestintäosaamistaan (1)
- osaa hyödyntää saamaansa palautetta (1)
- ymmärtää viestintätaitojen merkityksen ja viestinnän prosessit (1)
- ymmärtää, millaista on tarkoituksenmukainen viestintä (1)
- haluaa kehittää suomen kielen ja viestinnän taitojaan osana omaa ammattitaitoaan (1).

Osaamistasot

- 1 Opiskelija pystyy nimeämään oman viestintänsä ominaispiirteitä saamiensa ohjeiden ja palautteen perusteella ja tunnistaa viestintäprosessin osatekiöt.
- 2 Opiskelija pystyy arvioimaan keskeisimpiä viestinnän taitojaan saamiensa ohjeiden ja palautteen perusteella ja tunnistaa viestintätaidot osana ammattitaitoa.
- 3 Opiskelija pystyy arvioimaan omaa viestintäosaamistaan ja muodostamaan viestinnällisiä kehittämistavoitteita. Opiskelija ymmärtää viestintätaitojen merkityksen ammatillisessa toiminnassa.
- 4 Opiskelija pystyy analysoimaan omaa viestintäänsä ja arvioimaan omaa viestintäosaamistaan sekä soveltamaan arviointitietoa kehittämistavoitteissaan.
- 5 Opiskelija haluaa ja osaa kehittää suomen kielen ja viestinnän taitojaan osana omaa ammattitaitoaan sekä pystyy viestimään tarkoituksenmukaisesti, luovasti ja persoonallisesti.

Työyhteisö- ja vuorovaikutusosaaminen

Tavoitteet

Opiskelija

- osaa antaa ja vastaanottaa palautetta työyhteisön viestintätilanteissa (1)
- osaa toimia tavoitteellisesti alan vuorovaikutustilanteissa (1)
- osaa kuunnella, havainnoida ja tulkita viestejä (1)
- tuntee yhteisön sisäisen ja ulkoisen viestinnän merkityksen (2)
- osaa hyödyntää viestintäkanavia tarkoituksenmukaisesti (2).

Osaamistasot

- 1 Opiskelija osallistuu yhteisön vuorovaikutustilanteisiin, vastaanottaa ja antaa palautetta. Opiskelija tunnistaa yhteisöjen vuorovaikutustilanteiden ominaispiirteet.
- 2 Opiskelija osallistuu, vastaanottaa ja antaa palautetta tavoitteellisesti yhteisöjen viestintätilanteissa.
- 3 Opiskelija kuuntelee, havainnoi ja tulkitsee viestejä tarkoituksenmukaisesti. Opiskelija toimii tavoitteellisesti alan vuorovaikutustilanteissa ja tuntee yhteisön sisäisen ja ulkoisen viestinnän merkityksen.
- 4 Opiskelija kuuntelee, havainnoi ja tulkitsee viestejä analyttisesti ja muuttaa toimintatapojaan joustavasti kuullun ja havaitun perusteella. Opiskelija hyödyntää viestintäkanavia ja tekstilajeja tarkoituksenmukaisesti.
- 5 Opiskelija käyttää viestintätapoja luovasti ja hyödyntää viestintäkanavia tarkoituksenmukaisesti yhteisöjen sisäisissä ja ulkoisissa vuorovaikutustilanteissa.

Asiantuntijana viestiminen

Tavoitteet

Opiskelija

- osaa viestiä asiantuntijana jäsenyneeesti, ymmärrettävästi ja vakuuttavasti (1)
- osaa ottaa huomioon vastaanottajan, tilanteen ja alansa vaatimukset (1)
- osaa argumentoida (1)
- osaa vaikuttaa kielellä (2)
- osaa hyödyntää viestintävälineitä tarkoituksenmukaisesti (2).

Osaamistasot

- 1 Opiskelija laatii viestejä annettujen ohjeiden ja mallin mukaan.
- 2 Opiskelija laatii jäsenyneeesti ja ymmärrettäviä viestejä. Opiskelija pystyy nimeämään argumentointikeinoja.
- 3 Opiskelija viestii asiantuntijana jäsenyneeesti, ymmärrettävästi ja kiinnostavasti sekä kohdentaa viestinsä vastaanottajan ja tilanteen mukaisesti. Opiskelija perustelee näkemyksensä.
- 4 Opiskelija viestii alansa asiantuntijana jäsenyneeesti, ymmärrettävästi, vakuuttavasti ja kiinnostavasti. Opiskelija hyödyntää viestintävälineitä tarkoituksenmukaisesti. Opiskelija argumentoi vakuuttavasti. Opiskelija osaa ohjata ja vaikuttaa kielellä.
- 5 Opiskelija hyödyntää viestintävälineitä tarkoituksenmukaisesti ja luovasti. Opiskelija osaa ohjata, johtaa ja vaikuttaa kielellä. Opiskelija argumentoi taitavasti. Opiskelija osoittaa, jakaa ja rakentaa asiantuntijuuttaan yhteisössä.

Tekstuaalinen osaaminen

Tavoitteet

Opiskelija

- osaa hankkia ja käyttää alansa tietoa kriittisesti (1)

- osaa työstää kohdeyleisölle kirjallisen ja suullisen esityksen, jota osaa tarvittaessa havainnollistaa visuaalisesti (1)
- tuntee verkkoviestinnän erikoisominaisuudet (1)
- osaa tuottaa hyvää ja tilanteeseen sopivaa kieltä ja tyyliä (1)
- tuntee työelämän keskeisiä tekstilajeja niihin liittyvine kielenkäyttösuosituksineen (1)
- käyttää kieltä alansa käytänteiden ja kielenkäyttösuositusten mukaisesti (2).

Osaamistasot

- 1 Opiskelija hankkii ohjatusti tietoa ja käyttää sitä tuotoksissaan.
- 2 Opiskelija hankkii alansa tietoa ja käyttää sitä tehtävänannon mukaisesti. Opiskelija tuntee työelämän keskeisiä tekstilajeja niihin liittyvine kielenkäyttösuosituksineen.
- 3 Opiskelija hankkii alansa tietoa ja käyttää sitä kriittisesti. Opiskelija työstää tavoitteellisen kirjallisen, suullisen tai visuaalisen esityksen kohdeyleisölle. Opiskelija hyödyntää tehtävässä tekstilajitietoutta kielenkäyttösuositusten mukaisesti.
- 4 Opiskelija hankkii alansa tietoa monipuolisesti ja käyttää sitä kriittisesti. Opiskelija käyttää viesteissään hyvää ja tilanteeseen sopivaa kieltä, tyyliä ja rakenteita.
- 5 Opiskelija hankkii tietoa itsenäisesti ja asiantuntevasti tuottaakseen uutta tietoa tai uusia näkökulmia. Opiskelija käyttää kieltä luovasti sekä alansa käytänteiden ja kielenkäyttösuositusten mukaisesti.

Eettinen ja kulttuurinen osaaminen

Tavoitteet

Opiskelija

- toimii ammatillisissa viestintätilanteissa vastuullisesti ja sovittujen toimintatapojen mukaisesti (1)
- osaa ottaa muut viestintätilanteen osapuolet huomioon viestinnässään ja toimia joustavasti (1)
- noudattaa viestinnän eettisiä periaatteita, kuten tekijänoikeuksia ja vaitiolovelvollisuutta (1)
- tuntee suomalaisia viestintäkulttuureita (3)
- ymmärtää kulttuurien vaikutuksen viestintään ja kykenee yhteistyöhön myös kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa (2)

.

Osaamistasot

- 1 Opiskelija toimii annettujen ohjeiden ja toimintatapojen mukaisesti.
- 2 Opiskelija toimii viestinnässään vastuullisesti ja ohjeiden mukaisesti sekä ottaa muut viestintätilanteen osapuolet huomioon viestinnässään.
- 3 Opiskelija tiedostaa kulttuurien vaikutuksen viestintätilanteissa. Opiskelija noudattaa tehtyjä sopimuksia ja viestinnän eettisiä periaatteita.
- 4 Opiskelija tekee joustavasti yhteistyötä kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa.
- 5 Opiskelija tukee muita viestintätilanteen osapuolia, luo rohkaisevan, luottamusta herättävän ja kannustavan viestinnän ilmapiirin.

Liite 2

Kauppinen, A., Nummi, J. & Savola, T. 2010. Tekniikan viestintä. Kirjoittamisen ja puhumisen käsikirja. Helsinki: Edita.

Sisällysluettelo:

Johdannoksi

Opiskelua ja työelämää

1 Viestinnän monet muodot

1.1 Viestintä osana toimintakulttuuria, 1.2 Keskustelun taito, 1.3 Tavoitteena yhteinen ymmärrys, 1.4 Rinnakkaiskielisyys – nykypäivää, 1.5 Puhe-kulttuurit, 1.6 Naisten ja miesten kieli

2 Työssä kirjoittaminen

2.1 Työelämän vaatimukset, 2.2 Uusmediat ja vuorovaikutteisuus, 2.3 Kirjoittaminen – tietoa ja taitoa

3 Työelämän tekstit

3.1 Tekstilajit – kulttuurin muovaamia toimintoja, 3.2 Asiakirjan ulkoasu, 3.3 Työnhaun tekstit, 3.4 Liikekirjeet, 3.5 Tiedon välittäminen, 3.6 Ohjeis-tavat tekstit, 3.7 Aloitetekstejä, 3.8 Raportit, 3.9 Verkkotekstit

4 Tiedon ja informaation käsittely

4.1 Lukea ja ymmärtää, 4.2 Väittää ja perustella, 4.3 Tutkia ja kirjoittaa, 4.4 Opinnäytetyö prosessina, 4.5 Lähteiden merkintä

5 Esiintymistaidot

5.1 Puhe-esitys, 5.2 Havainnollistaminen, 5.3 Työelämän esiintymistilanteita

6 Yhteistoiminnan muotoja

6.1 Ryhmätyöskentely ja palaverit, 6.2 Neuvottelut, 6.3 Työhaastattelut, 6.4 Projektiviestintä, 6.5 Esittely- ja keskustelutilaisuuksia, 6.6 Väittelyt, 6.7 Viralliset kokoukset

Liitteet: Kielioppia pähkinänkuoressa, Kielenhuoltoa, Arviointipohjat, Äänestysjärjestykset ja vaalijärjestelyt

Mattila, H., Ruusunen, T. & Uola, K. 2005. Viestinnän työkaluja AMK-opiskelijalle. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Sisällysluettelo:

1 Kehittyvä viestijä

1.1 Viestintäosaaminen, 1.2 Puheviestintä, 1.3 Kirjoitusviestintä, 1.4 Tekstien lukeminen

2 Viestien tuottaja ja tulkitaja

2.1 Käyttäytyminen ja sosiaalinen toiminta, 2.2 Aistit, aivot, muisti, 2.3 Muistaminen olennaista, 2.4 Merkit, koodit, merkitykset, 2.5 Viestinnän taustatekijät, edellytykset ja virikkeet, 2.6 Merkitysten siirtämisen keinot, 2.7 Viestien vastaanotto

3 Taitava argumentoija

3.1 Järkeä ja tunteet, 3.2 Argumenttityypit, 3.3 Argumentoinnin virheet, 3.4 Ilmi- ja piilosuostuttelu, 3.5 Argumentoinnin soveltamista: väittely, 3.6 Argumentoinnin soveltamista: mielipidekirjoitus

4 Tiedon hankkija ja raportointi

4.1 Lähdekritiikki, verkkolukutaito ja medialukutaito, 4.2 Kirjallinen raportointi, referointi ja essee, 4.3 Tekijänoikeudet

5 Tutkimusviestintä ja opinnäytetyö

5.1 Asiantuntijuuden osoittaminen

6 Työnhakija ja työhönottaja

6.1 Työhaku opettaa, 6.2 Uusien työntekijöiden rekrytointi, 6.3 Työpaikkailmoituksen analyysi

7 Viestivä yhteisö

7.1 Viestintä kaikessa toiminnassa, 7.2 Yhteisökuva ja profilointityö, 7.3 Työyhteisön tiedottaminen, 7.4 Muutos- ja kriisiviestintä, 7.5 Esimies viesti-jänä: ihmisten ja asioiden johtamista

8 Työelämän tekstit

8.1 Tiedottavat ja kirjaavat tekstit, 8.2 Kirjalliset ohjeet, 8.3 Liiketekstit, 8.4 Hoitotyön dokumentit

9 Työelämän tavoitteelliset keskustelut

9.1 Neuvottelu, 9.2 Kokous, 9.3 Asiakaskeskustelut sosiaali- ja terveysalalla, 9.4 Moniammatillinen yhteistyö tiimeissä ja verkostoissa, 9.5 Projektin-hallinta

10 Viestijä verkossa

10.1 Tietoverkot työyhteisöjen viestinnässä: faksista intranettiin muutamassa vuodessa, 10.2 Verkkotekstin keinoja, 10.3 Sähköpostin käyttö vaatii ihmissuhdetaitoja

Niemi, T., Nietosvuori, L. & Virikko, H. 2006. Hyvinvointialan viestintä. Helsinki: Edita Prima.

Sisällysluettelo:

I Viestintäosaaminen

1. Puheviestintä

1.1 Puheviestintätaidot, 1.2 Viestijäkuva, 1.3 Viestinnän monet muodot (Sanallinen viestintä, Sanaton viestintä, Tunneviestintä), 1.4 Luonteva esiin-tyminen (Esiintymisjännitys, Esiintymistaito, Esityksen valmistelu, Havainnollistaminen, Esiintymistilanne, Puhujan kehoviestintä, Monenlaisia puhe-esityksiä, Palaute puheviestinnässä), 1.5 Kuuntelijan paikalla, 1.6 Äänenkäyttö (Ääni on osa persoonaa, Ääni on työväline, Ääni puhelimesta, Äänen huolto), 1.7 Puheviestintä ja kulttuuri (Suomalaisen puhekulttuurin juuria, Monikulttuurinen viestintä)

2 Ryhmäviestintä

2.1 Osallistujana ryhmässä (Ryhmäviestinnän perustaitoja, Miten osallistua keskusteluun, Perusteleminen), 2.2 Ryhmätyöskentelyn puheenjohtajan ja sihteerin tehtävät, 2.3 Tunteiden merkitys ryhmän työskentelyssä, 2.4 Ryhmän toiminta (Aktivoivia ja toiminnallisia ryhmätyötekniikoita)

3 Kirjoitusviestintä

3.1 Kirjoitusviestintätaidot, 3.2 Tekstien maailma (Tekstejä eri tarkoituksiin, kirjoittaja, teksti ja lukija), 3.3 Asiatyylinen kirjoittaminen (Kirjoitettu kieli, Asiatyylinen teksti), 3.4 Kirjoittamisprosessi (Sisällön ideointi, Ideasta tekstiksi, Kirjoittamisen haasteet), 3.5 Tekstin rakentuminen (Otsikointi, Punainen lanka, Tekstin jäsentäminen, Tekstin yhtenäisyys), 3.6 Kirjoittamisen työkaluja (Tekstin asettelun yleisohjeet, Kirjallisen tehtävän rakenne, Asiakirjan tekstien asettelu), 3.7 Lähteiden käyttö (Lähteiden käytön periaatteet, Lähdekritiikki, Lähteeseen viittaaminen, Lähdeluettelo), 3.8 Teksti-tyypit (Kertovat tekstit, Kuvailevat tekstit, Erittelevät tekstit, Perustelevat tekstit, Ohjailevat tekstit, Kantaaottavat tekstit), 3.9 Tekstilajit (Referaatti, Lähdetekstin käyttö referaatin kirjoittamisessa, Essee, Oppimispäiväkirja, Luentopäiväkirja, Raportti, Portfolio, Projektin asiakirjat, Kutsu, Muistio, Aloite, Anomus ja hakemus, Tiedote), 3.10 Sähköinen viestintä (Viestiminen verkossa, Sähköposti, Tekstiviesti), 3.11 Työnhaku (Työpaikkailmoitus, Työhakemus, Ansioluettelo, Europass-ansioluettelo, Oman osaamisen markkinointi, Työhaastattelu, Työsopimus), 3.12 Tekstin viimeistely

4 Tutkiva kirjoittaminen

4.1 Opinnäytetyö, 4.2 Mitä tarkoittaa tutkiva kirjoittaminen? (Systemaattinen ja kriittinen tiedonhaku, Lukeminen kehittää ammattitaitoa, Kirjoittaminen kertoo asiantuntijuudesta, Argumentointi – tutkivan kirjoittamisen kulmakivi, Tukea tutkivaan kirjoittamiseen, Kuviot ja taulukot), 4.3 Opinnäytetyön rakenne (Opinnäytetyön esittely ja vertaisarviointi, Kypsyysnäytteen kirjoittaminen)

II Ammatillinen viestintä

5 Yhteisöviestintä

5.1 Yhteisöviestinnän tavoitteet, 5.2 Yhteisöviestinnän tehtävät (Yhteydenpito ja tiedottaminen, Yhteisökuulttuurin vahvistaminen, Yhteisökuuvan rakentaminen, Henkilöstön voimaantumisen tukeminen), 5.3 Yhteisöviestinnän suunnittelu, 5.4 Esimiesviestintä, 5.5 Esimiehen tehtävät (Delegointi ja koordinointi, Kehityskeskustelu, Perehdyttäminen, Palaute, Puheenpito)

6 Neuvottelu ja kokous

6.1 Neuvottelu ja kokous toimintamuotoina, 6.2 Neuvottelu ja kokous viestintätilanteina, 6.3 Neuvottelutaito (Taitavan neuvottelijan tunnusmerkkejä, Neuvottelun vaiheet), 6.4 Kokoustaito (Kokoustekniikka, Kokouksen toimijat, Kokouksen valmistelu, Päätösasian käsittely, Kokouspuheenvuorot, Äänestys, Kokouspöytäkirjat)

7 Asiakastyöviestintä (ei erittelyä tässä, koska ei ole käytetty tutkimuksessa)

8 Hoitotyön kirjaaminen (ei erittelyä tässä, koska ei ole käytetty tutkimuksessa)

9 Puhetta tukevat ja korjaavat kommunikointimenetelmät (ei erittelyä tässä, koska ei ole käytetty tutkimuksessa)

10 Luovat ja toiminnalliset menetelmät (ei erittelyä tässä, koska ei ole käytetty tutkimuksessa)

Repo, I. & Nuutinen, T. 2005. Viestintätaito. Opas aikuisopiskelun ja työelämän vuorovaikutustilanteisiin. Helsinki: Otava. Sisälysluettelo:

1 Viestintätaidon perusteet

1.1 Viestinnän perustaidot (Viestintä on väline, Viestinnän kerroksisuus)

1.2 Tavoitteet (Ammattitaito, Tunneäly, Viestinnän taidot, Itsemotivointi)

1.3 Viestinnän prosessi ja yksilölliset merkitykset (Prosessin käsitteitä, Kieli, Sanaton viestintä, Yksilöllinen aivotyö, Sanoman muotoilu, Sanoman tulkinta, Palaute, Häiriöt)

1.4 Vuorovaikutus (Ihmissen kohtaaminen, Tunneyhteys, Dialogi, Aktiivinen kuuntelu)

1.5 Mielejärjestelmät (Aistien ja mielen yhteistyötä, Visuaalisuus, Auditiivisuus, Kinesteettisyys)

2 Viestintätaitojen oppimistaitoina

2.1 Oppiminen on elinikäinen taito (Oppimisen kehä, Oppimistyyli, Mitä pidät oppimistaitoina?)

2.2 Oppimiskyvyn vahvistaminen (Luova ote, Rentoutuminen ja keskittyminen, Suunnittelu, Tutkiva ja osallistuva ote, Muistitekniikoita)

2.3 Vastaanottotaidot (Tietotulvassa, Opiskellessa)

2.4 Tiedon prosessointi (Tiedot esiin, Miellekartta eli mind map, Käsitekartta)

2.5 Ilmaisukyvyn kehittäminen (Jokapäiväistä harjoitusta)

2.6 Kielen huoltaminen (Kieli tiedonkäsittelyssä, Mitä kielestä pitäisi tietää?, Oppaita)

2.7 Ryhmässä työskentelyn taito (Ryhmätyö – yhteistyö, Ryhmän sisäinen kasvu, Normit, Ryhmän viestintä, Roolit, Ryhmän johtaminen)

2.8 Opiskeluryhmän valmennus

3 Kirjoittaminen

3.1 Kirjoituksen suunnittelu (Valmistelun kokonaisuus, Esityöt: aiheesta jäsentelyksi)

3.2 Kirjoittamisprosessi (Tekstin tuottaminen, Kielen muokkaus, Aloitus ja lopetus, avainkohdat)

3.3 Viimeistely (Lukijan silmin, Tiedot paikoilleen, Pieni oikolukuopas)

3.4 Vakioasemointi

3.5 Asiakirjat (Asiakirjan laatiminen, Asiakirjan pätevyys, Sopimusasiakirjoja)

3.6 Liikekirjeet (Peruskirjeet, Huomautuskirjeet, Liikekirjeen kirjoittaminen)

3.7 Perustelevat tekstit (Muutoksenhaku, Ehdottaminen, Pyytäminen)

3.8 Raportit (Raportit tekstilajina, Raportointi opinnäytteenä, Raportin rakenne, Kirjoittamisohjeita, Työselostus, Matkaraportti, Harjoitteluraportti)

3.9 Referaatit, esseevastaukset ja kypsyyskokeet (Referaatti, Esseevastaus, Kypsyyskoe eli maturiteetti)

3.10 Artikkelit

3.11 Tiedottavat tekstit (Tiedote, Esite, Uutinen)

3.12 Työ- tai käyttöohjeet

3.13 Saatteet

4 Puhuminen

4.1 Puheviestintään valmistautuminen (Sisältösuunnitelmasta suulliseksi esitykseksi, Mitä mukaan puhetilanteeseen?, Havaintoaineisto, Kuulijoille jaettava aineisto, Harjoittelu, Esiintymisjännitys, Äänenkäyttö)

4.2 Puheviestintätilanteessa toimiminen (Elävä tilanne, Ohjeita puhujalle, Ohjeita kuuntelijalle)

4.3 Puheviestintätaitojen arviointi (Opiskeluryhmän yhteistyö, Palautteen antotapoja, Kehittymisohjelma)

4.4 Esittelyt (Ihmisten esittely, Yritys- ja yhteisöesittely,

4.5 Esitelmät, luennot (Tiedottavaa puhuntaa, Esityksen rakentaminen, Kirjalliset materiaalit, Toiminta)

4.6 Motivoivat puheet ja puheenvuorot (Vaikuttavaa puhuntaa, Keinoja, Rakennetekniikat)

4.7 Tilanpuheet (Pitäisikö puheen?, Valmistelu, Puheen pito, Tilanpuheiden runkoja)

5 Keskustelut

5.1 Keskustelut työmuotona (Tavoitteelliset keskustelut, Keskusteluun osallistuminen, Keskustelun johtaminen, Asian jäsentäminen, Työskentelytekniikka, Kutsu ja asialista, Pöytäkirja ja muistio)

5.2 Palaverit (Tarkoitus, Työskentelytavat, Palaverin arviointi)

5.3 Neuvottelut (Neuvottelut keskustelumuotona, Neuvottelu prosessina, Neuvottelutaito, Neuvottelukäsitys ja taktiikkaa, Arviointi)

5.4 Kokoukset (Kokoukset yhteisöjen toimintamuotoina, Toimihenkilöt, Puheenvuorot, Kokouksen kulku, Äänestykset, Näin toteutat kokouksen, Vuosikokous, Asunto-osakeyhtiön kokoustekniikkaa, Otteita yhdistyksen 5. luvusta, Otteita osakeyhtiölain 9. luvusta)

6 Työpaikan hakeminen

6.1 Hakuprosessi (Oikea ihminen oikeaan paikkaan)

6.2 Hakemuspaperit (Työpaikkailmoitus, Curriculum vitae ja ansioluettelo, Liitteet, Hakemuskirje, Oma-aloitteinen kirje)

6.3 Tapaamiset (Puhelinkeskustelu, Haastattelu, Persoonallisuustestit, Neuvottelu työsopimuksesta)

6.4 Kirjallisuutta

6.5 Asiahakemisto

Liite 3

Tutkimuksessa mukana olleet koulutusohjelmat ja kurssit

Humanistinen ja kasvatustieteiden ala

1. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön ko (Centria amk)

Viestinnän perusteet 5 op

2. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön ko/ Jyväskylä (Humanistinen amk) 2012-2013

Viestinnän ja markkinoinnin perusteet 10 op

3. Puhuttujen kielten tulkkauksen koulutusohjelma (Diak)

Puheviestintä 2 op

4. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma (Mikkelin amk)

Työelämän kirjoitusviestintä, 5 op

Kulttuuriala

5. Kulttuurituotannon koulutusohjelma (Humanistinen amk) 2012-2013

Puheviestintä 1 op, Kirjallinen viestintä 1 op, Tutkimusviestintä 1 op

6. Muotoilun koulutusohjelma (HAMK)

Yhteisöviestintä 3 op

7. Musiikin koulutusohjelma (Jyväskylän amk)

Työelämän viestintä 3 op

8. Musiikin ko (Karelia)

Suullinen ja kirjallinen viestintä 5 op

9. Viestinnän koulutusohjelma (Kemi-Tornion amk) 2012-2013

Suomen kieli ja viestintä 6 op (Kirjallinen viestintä 3 op, Puheviestintä 1,5 op, Mediaesiintymisen perusteet 1,5 op)

10 Muotoilun ko ja Restauraation ko (Kyamk)

Ammatillinen viestintä 5 op (ensimmäisenä vuonna 3 op, sisältöä ei ole jaettu kahteen eri toteutukseen)

11 Muotoiluteollisuuden sv, Taideteollisuuden sv, Viestinnän koulutusohjelma (Lahden amk)

Asiantuntijaviestintä 3 op

12 Elokuvan ja television koulutusohjelma (Metropolia)

Suomen kieli ja viestintä 3 op

Työelämän kehittämisviestintä 3 op

13 Esittävän taiteen koulutusohjelma (Metropolia, Esitys- ja teatteritekniikan ko (Metropolia))

Viestintä 5 op/3 op

14 Muotoilun ko (Metropolia)

Työelämäviestintä 3 op

15 Viestinnän ko (Metropolia)

Suomen kieli ja viestintä 3 op

16 Musiikin ko (OAMK)

Kirjallinen viestintä 3 op

17 Kuvataiteen ko (Saimaan amk)

Suomen kieli ja viestintä, osa 1 2 op

18 Kuvataiteen ko (SAMK)

Viestintä- ja opiskelutaidot 5 op

19 Muotoilun ko (Savonia-amk) 2012-2013

Viestinnän perustaidot 4 op: Kirjallisen viestinnän perusteet 2 op ja puheviestinnän perusteet 2 op

20 Musiikin ko (Savonia amk) 2012-2013

Suomen kielen viestintä 2 op

21 Kirjasto- ja tietopalvelujen ko, kulttuurituotannon ko ja muotoilun ko (SeAMK) 2012-2013

Viestinnän perusteet 3 op

22 Elokuvan ja television ko (TAMK) 2012-2013

Suomen kieli ja viestintä 5 op

23 Musiikin ko (TAMK) 2012-2013

Viestintätaidot 5 op

24 Elokuvan ja television ko (Turun amk)

Suomen kieli ja viestintä 3 op

Yhteisöviestinnän perusteet 5 op

Luonnontieteiden ala

25 Tietojenkäsittelyn koulutusohjelma (Haaga-Helia)

Viestintä- ja esiintymistaito 3 op

26 Tietojenkäsittelyn ko (Hamk)

Yhteisöviestintä 3 op

27 Tietojenkäsittelyn ko (Jamk)

Työelämän viestintä 3 op

28 Tietojenkäsittelyn ko (Kajaanin amk)

Viestintä- ja esiintymistaito 3 op, Liikeviestintä 4 op

29 Tietojenkäsittelyn ko (Karelia-amk)*Kirjallinen ja suullinen viestintä 2op***30 Tietojenkäsittelyn ko (Lahden amk)***Asiantuntijaviestintä 3 op***31 Tietojenkäsittelyn ko (Mikkelin amk)***Ammattisuomi ja viestintä 5 op***32 Tietojenkäsittelyn ko (Oulun amk)***Asiantuntijaviestintä 5 op***33 Tietojenkäsittelyn ko (Samk)***Kielenhuolto ja kirjoittaminen 3 op***34 Tietojenkäsittelyn ko (Tamk)***Kokous- ja neuvottelutaito 3 op, Kouluttaja- ja viestintätaidot 3op***Luonnonvara- ja ympäristöala****35 Metsätalouden ko, Kestävän kehityksen ko, Maisemasuunnittelun ko, Puutarhatalouden ko, Maaseutuelinkeinojen ko (Hämeen amk)***Yhteisöviestintä 3 op***36 Maaseutuelinkeinojen ko (Jyväskylän amk)***Työelämän viestintä 3 op***37 Metsätalouden ko (Mikkelin amk)***Työelämäviestintä 5 op***38 Maaseutuelinkeinojen ko (Oulun amk)***Viestintä 3 op***39 Maaseutuelinkeinojen ko (Rovaniemen amk), Metsätalouden ko (Rovaniemen amk) 2012–13***Suomen kieli ja viestintä 5 op***40 Maaseutuelinkeinojen ko (Savonia-amk) 2012–13***Asiantuntijaviestintä 1***41 Maaseutuelinkeinojen ko (Seamk) 2012-2013***Viestinnän perusteet 3 op***42 Metsätalouden ko (TAMK) 2012–13***Suomen kieli ja viestintä 1 3 op***43 Hotelli- ja ravintoalan liikkeenjohdon koulutusohjelma (Haaga-Helia), Hotelli- ja ravintola-alan koulutusohjelma (Haaga-Helia), Matkailun liikkeenjohdon koulutusohjelma (Haaga-Helia)***Henkilökohtaiset viestintätaidot 3 op***44 Matkailun koulutusohjelma (Jamk), Palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelma (Jamk)***Työelämän viestintä 3 op***45 Matkailun koulutusohjelma (Kajaanin amk)***Suomen kieli ja viestintä 6 op***46 Matkailun koulutusohjelma (Karelia-amk) 2012–2013***Kirjallinen ja suullinen viestintä 2op***47 Palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelma (Mikkelin amk)***Viestintätaidot ja tietotekniset valmiudet 5 op***48. Hotelli- ja ravintola-alan ko (Saimaan amk)***Suomen kieli ja viestintä työelämässä 3 op***49. Matkailun ko (Samk)***Viestinnän sovellukset ja verkkotaidot 5 op***50. Hotelli- ja ravintola-alan ko (Savonia amk) ja Matkailun ko (Savonia amk) 2012–2013***Suullinen ja kirjallinen viestintä 3 op***51. Hotelli- ja ravintola-alan ko (TAMK) ja Palvelujen tuottamisen ja johtamisen ko (TAMK) 2012–2013***Viestintätaidot 5 op***Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala****52 Hoitotyön sv ja terveydenhoitotyön sv (Centria amk)***Viestintä 3 op***53 Sosiaalialan ko (Centria amk)***Viestintä 1 (2 op), Viestintä 2 (1 op)***54 Hoitotyön sv (Hamk), Terveystoimintotyön sv (Hamk)***Yhteisöviestintä 3 op***55 Sosiaalialan ko (Hamk)***Yhteisöviestintä 3 op***56 Fysioterapian ko (Jamk), Hoitotyön sv (Jamk), Kuntoutusohj. ja -suunnittelun ko (Jamk), Sosiaalialan ko (Jamk), Toimintaterapian ko (Jamk)***Työelämän viestintä 3 op***57 Hoitotyön sv (Kajaani) 2012–2013***Suomen kieli ja viestintä sekä tieteellinen kirjoittaminen 5 op***58 Liikunnan ja vapaa-ajan ko (Kajaani) 2012–2013***Suomen kieli ja viestintä 3 op*

59 Sosiaalialan ko (Karelia) 2012–2013*Kirjallinen ja suullinen viestintä ja kirjallisuus 4 op***60 Sosiaalialan ko (Kemi-Tornio) 2012–2013***Puheviestintä ja kirjallinen viestintä, 3 op***61 Hoitotyön sv (Kemi-Tornio) 2012–2013***Äidinkieli ja viestintä, 3 op***62 Vanhustyön koulutusohjelma (Kemi-Tornion amk) 2012–2013***Äidinkieli: puheviestintä ja kirjallinen viestintä, 3 op***63 Ensihoidon ko, Hoitotyön sv, Sosiaalialan ko, Terveystenhoitotyön sv (KyAMK)***Viestintätaito 5 op***64 Fysioterapian ko, Hoitotyön sv, Sosiaalialan ko (Lahden amk)***Asiantuntijaviestintä 4 op (Lahden amk:n yhteisiä perusopintoja)***65 Apuvälinetekniikan ko, hammastekniikan ko, jalkaterapian ko, Optometrian ko, Osteopatian ko, Sosiaalialan ko (Metropolia)***Asiantuntija- ja tutkimusviestintä 3 op***66 Bioanalytiikan ko (Metropolia)***Ammatillisen asiantuntijan suomen kieli ja viestintä 3 op***67. Radiografian ja sädehoidon ko, Suun terveydenhuollon ko (Metropolia)***Tietotekniikka ja viestintä: Tietotekniikka 1 op, Suomen kieli ja viestintä 2 op***68 Hoitotyön sv (Mikkelin amk), Jalkaterapian ko (Mikkelin amk)***Viestintätaidot 5 op***69 Sosiaalialan ko (Mikkelin amk)***Suomen kieli 5 op***70 Bioanalytiikan ko, Fysioterapian ko, Hoitotyön sv, Kätilötyön sv, Optometrian sv, Radiografian ja sädehoidon ko, Sosiaalialan ko, Suun terveydenhuollon ko, Terveystenhoitotyön sv ja Toimintaterapian ko (Oulun amk)***Suomen kieli ja viestintä 3 op***71 Ensihoidon ko (Saimaan amk), Fysioterapian ko (Saimaan amk) 2012-2013***Suomen kieli ja viestintä 3 op***72 Hoitotyön sv ja Sosiaalialan ko (Saimaan amk)***Suomen kieli ja viestintä 3 op***73 Fysioterapian ko (SAMK)***Viestintä- ja vuorovaikutustaidot opinnoissa ja työssä 4 op***74 Sosiaalialan ko (SAMK)***Viestintä- ja etiikkataidot 5 op***75 Bioanalytiikan ko, Hoitotyön sv., Kätilötyön sv., Radiografian ja sädehoidon ko, Suun terveydenhuollon ko (Savonia)***Suomen kieli ja viestintä 3 op***76 Fysioterapian ko (SeAMK)***Äidinkieli ja viestintä 3 op***77 Hoitotyön sv (SeAMK)***Kirjallinen viestintä ja puheviestintä 3 op***78 Sosiaalialan ko (SeAMK)***Suullinen ja kirjallinen viestintä 3 op***79 Vanhustyön ko (SeAMK)***Äidinkieli ja viestintä 3 op***80 Bioanalytiikan ko, Fysioterapian ko, Radiografian ja sädehoidon ko (TAMK) 2012–2013***Viestintätaidot 5 op***81 Hoitotyön sv, kätilötyön sv, terveydenhoitotyön sv (TAMK) 2012–2013***Viestintätaidot 5 op***82 Sosiaalialan ko (TAMK) 2012–2013***Sosionomin kirjoitusviestintä 3 op***83 Bioanalytiikan ko, Fyysioterapian ko, Hoitotyön sv, Sosiaalialan ko, Suun terveydenhuollon ko (Turun amk)***Suomen kieli ja viestintä 3 op***84 Toimintaterapian ko (Turun amk)***Suomen kieli ja viestintä 3 op (sama kuin 82)***85 Hoitotyön sv, terveydenhoitotyön sv (Vaasan amk)***Hoitotyön viestintä 3 op***86 Sosiaalialan ko (Vaasan amk)***Kirjallinen viestintä 2 op***87 Kemiantelektiikan ko (Centria), Kone- ja tuotantotekniikan ko (Centria), Tietotekniikan ko (Centria)***Viestintä 3 op***88 Mediatelektiikan ko (Centria)***Kielenhuolto ja kirjoittaminen 3 op, Viestintä 3 op***89 Sähkötekniiikan ko (Centria) ja Tuotantotalouden ko (Centria)***Viestintä 3 op***90 Bio- ja elintarviketekniikan ko (HAMK), Rakennusalan työnjohdon ko (HAMK), Rakennustekniikan ko (HAMK), Kone- ja tuotantotekniikan ko (HAMK), Liikennealan ko (HAMK), Tietotekniikan ko (HAMK)***Yhteisöviestintä 3 op*

91 Automaatiotekniikan ko, Energiatekniikan ko, Hyvinvointiteknologian ko, Kone- ja tuotantotekniikan ko, Logistiikan ko, Mediatekniikan ko, Ohjelmistotekniikan ko, Paperikoneteknologian ko, Tietotekniikan ko (JAMK)

Työelämän viestintä 3 op

92 Kone- ja tuotantotekniikan ko, Rakennustekniikan ko (Kajaani)

Suomen kieli ja viestintä 3 op

93 Tietotekniikan ko (Kajaani)

Suomen kieli ja viestintä 1 3 op

94 Kone- ja tuotantotekniikan ko (Karelia) 2012–2013

Viestintä 1 op

95 Ympäristötekniikan ko (Karelia) 2013–14

Viestintä- ja viestintätekniikka 5 op

96 Kone- ja tuotantotekniikan ko (Kemi-Tornio amk) 2012–2013

Konetekniikan yhteisöviestintä 3 op

97 Sähkötekniikan ko (Kemi-Tornio amk) 2012–2013

Sähkötekniikan yhteisöviestintä 3 op

98 Energiatekniikan ko, Logistiikan ko, Merenkulun ko, Rakennustekniikan ko, Tietotekniikan ko, Veneteknologian ko (Ky-AMK)

Ammatillinen viestintä 5 op

99 Kone- ja tuotantotekniikan ko, Materiaalitekniikan ko, Mediatekniikan ko, Tietotekniikan ko, Ympäristötekniikan ko (Lahden amk)

Asiantuntijaviestintä 3 op (kaikille yhteiset perusopinnot)

100 Auto- ja kuljetustekniikan ko, Kone- ja tuotantotekniikan ko, Rakennusalan työnjohdon ko, Rakennustekniikan ko, Sähkötekniikan ko, Maanmittaustekniikan ko, Tuotantotalouden ko (Metropolia)

Tekniikan suomi ja viestintä 3 op

101 Materiaalitekniikan ko, Talotekniikan ko (Mikkelin amk)

Työelämäviestintä 5 op

102 Sähkötekniikan ko (Mikkelin amk)

Työelämäviestintä 5 op

103 Ympäristötekniikan ko (Mikkelin amk)

Suomen kieli ja viestintä 5 op

104 Automaatiotekniikan ko, Energiatekniikan ko, Kone- ja tuotantotekniikan ko, Rakennusalan työnjohdon ko, Rakennustekniikan ko, Sähkötekniikan ko, Talotekniikan ko, Tietotekniikan ko (Oulun amk)

Puhe- ja kirjoitusviestintä 3 op

105 Kone- ja tuotantotekniikan ko, Rakennustekniikan ko (Saimaan amk) 2012–2013

Suomen kieli ja viestintä työelämässä 3 op

106 Automaatiotekniikan ko (SAMK)

Asiantuntijaviestintä 3 op

107 Rakennustekniikan ko, Sähkötekniikan ko (SAMK): KOULUTUSALAKOHTAINEN

Asiantuntijaviestintä 3 op, Tutkimusviestintä 3 op

108 Kone- ja tuotantotekniikan ko, Rakennustekniikan ko, Sähkötekniikan ko, Ympäristötekniikan ko, Energiatekniikan ko (Savonia) 2012–2013

Viestinnän perusteet 2 op

109 Rakennusalan työnjohdon ko (Savonia) 2012–2013

Ammatillinen viestintä 1 2 op

110 Tietotekniikan ko (Savonia) 2012–2013

Viestinnän perusteet 1 op

111 Automaatiotekniikan ko, Bio- ja elintarviketekniikan ko, Kone- ja tuotantotekniikan ko, Rakennustekniikan ko, Tietotekniikan ko (SeAMK) 2012–2013

Viestintä 1 3 op

112 Auto- ja kuljetustekniikan ko, Kone- ja tuotantotekniikan ko, Sähkötekniikan ko, Tietotekniikan ko (TAMK) 2012–2013

Suomen kieli ja viestintä 3 op

113 Laboratoriaoalan ko (TAMK) 2012–2013

Viestintätaidot 5 op

114 Paperi-, tekstiili- ja kemiantekniikan ko (TAMK) 2012–2013

Puhe- ja kirjoitusviestinnän perusteet 2 op, Ryhmäviestintä- ja raportointi 2 op:

115 Rakennusalan työnjohdon ko (TAMK) 2012–2013

Suomen kieli 2 op

116 Rakennustekniikan ko (TAMK) 2012–2013

Suomi 3 op

117 Talotekniikan ko (TAMK) 2012–2013

Opiskelutekniikat, asiantuntijaviestintä ja suomen kieli 5 op

118 Elektronikan ko (Turun amk): Suomen kieli ja tutkimusviestintä 4 op

Opintojako sisältää osat: Suomen kieli ja tutkimusviestintä A - Suomen kieli ja viestintä 3 op, Suomen kieli ja tutkimusviestintä B - Tutkimusviestintä 1 op

119 Bio- ja elintarviketekniikan ko, Rakennusalan työnjohdon ko, Rakennustekniikan ko, Tuotantotalouden ko, Ympäristötekniikan ko (Turun amk)

Suomen kieli ja viestintä 3 op

120 Kone- ja tuotantotekniikan ko, Tietotekniikan ko, Ympäristötekniikan ko (Vaasan amk)

Tiedottava viestintä 2 op

121 Rakennustekniikan ko (Vaasan amk)

Tekninen viestintä 3 op

122 Sähkötekniikan ko (Vaasan amk)

Tekniikan viestintä 2 op

123 Liiketalouden ko (Centria)

Viestintä 3 op

124 Liiketalouden ko (Haaga-Helia)

Ammattimainen viestintä 6 op: Viestintä 1 3 op, Viestintä 2 3 op

125 Finanssi- ja talousasiantuntijan ko (Haaga-Helia)

Yritysviestinnän perusteet 3 op

126 Johdon assistenttityön ja kielten ko (Haaga-Helia)

Suomen asiakirjaviestintä 6 op

127 Myyntityön ko (Haaga-Helia)

Viestintä 1 3 op

128 Liiketalouden ko (HAMK)

Yhteisöviestintä 3 op

129 Liiketalouden ko, Yritystoiminnan kehittämisen ko (JAMK)

Työelämän viestintä 3 op

130 Liiketalouden ko (Kajaani) 2012–2013

Sähköinen viestintä 3 op, Liikeviestintä 3 op

131 Liiketalouden ko (Karelia)

Suomen kielen kirjallinen ja suullinen viestintä 5 op

132 Liiketalouden ko & Liiketoiminnan logistiikan ko (KyAMK)

Ammatillinen viestintä 5 op

133 Liiketalouden ko (Lahden amk)

Lahden yhteiset viestintäopinnot

134 Liiketalouden ko (Mikkelin amk)

Ammattisuomi 5 op

135 Kirjasto- ja tietopalvelujen ko (Oulun amk)

Asiantuntijaviestintä 5 op

136 Liiketalouden ko (Oulun amk)

Asiantuntijaviestintä 3 op

137 Liiketalouden ko (Saimaan amk) 2012–2013

Suomen kieli ja viestintä työelämässä 3 op

138 Liiketalouden ko (SAMK) ja Kansainvälisen kaupan ko (SAMK)

Oppimistaidot ja kirjallinen viestintä 5 op, Viestinnän sovellukset ja verkkotaidot 5 op

139 Liiketalouden ko 2012–2013 (TAMK Ikaalinen)

Viestintätaidot 5 op

140 Liiketalouden ko (Turun amk)

Viestinnän perusteet 3 op

141 Liiketoiminnan logistiikan ko, Myyntityön ko (Turun amk)

Suomen kieli ja viestintä 3 op

142 Liiketoiminnan ko (Vaasan amk)

Tiedottava viestintä 2 op